



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LORITA HELENA CAMPANHOLO BORDIGNON**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES PRESENTES NO  
ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA**

**CHAPECÓ  
2016**

**LORITA HELENA CAMPANHOLO BORDIGNON**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES PRESENTES NO  
ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Stricto Sensu da Universidade  
Federal da Fronteira Sul – UFFS  
como requisito para obtenção do  
título de Mestre em Educação sob a  
orientação da Profa. Dra. Marilane  
Maria Wolff Paim.

CHAPECÓ  
2016

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D  
CEP: 89802-210  
Caixa Postal 181  
Bairro Jardim Itália  
Chapecó - SC  
Brasil

### DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Bordignon, Lorita Helena Campanholo

Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita/ Lorita Helena Campanholo Bordignon. -- 2016.

235 f.:il.

Orientador: Marilane Maria Wolff Paim.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Linguagem escrita. 4. Ensino da linguagem escrita. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**LORITA HELENA CAMPANHOLO BORDIGNON**

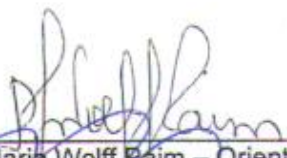
**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES PRESENTES NO  
ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de  
Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 01/08/2016.


Orientadora: Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

Aprovado em: 01/08/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim – Orientadora – UFFS

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Solange Maria Alves – Membro interno – UFFS

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Adriana Dickel – Membro externo – UPF

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Lucia Marocco Maraschim – Membro suplente – UFFS

Chapecó, SC, agosto de 2016.

Primeiramente a Deus, por ter sido luz e força em todos os momentos de minha vida;

Ao meu pai Euclides e em especial a minha querida mãe Lídia (*in memoriam*) pelas palavras sábias;

Com muito amor e carinho às minhas filhas Micheli e Maiara, e ao meu esposo Ademar, pela compreensão, amor e apoio durante minha vida acadêmica e, em especial, durante a realização deste mestrado.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu infinito poder sobre todas as coisas, fortaleza de sabedoria e graças.

Ao meu pai Euclides, pelos exemplos de calma e serenidade. À minha mãe Lídia (*in memoriam*), pelas palavras de incentivo: “não quero vê-la sofrer. Lute por uma vida melhor”. Obrigada pelo dom da vida e por me ensinarem a viver.

Ao meu esposo Ademar, exemplo de homem, pai, amigo e companheiro, com o qual compartilhei grande parte da minha vida, das alegrias aos momentos de desânimo;

Às minhas filhas Micheli e Maiara, que com suas meiguices, carinho e conhecimentos, dividiram comigo angústias, sofrimentos, alegrias e conquistas. Elas são luzes para meus olhos e força de vida.

Aos alunos, pela motivação profissional na caminhada da práxis docente.

A todos os professores, funcionários, servidores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação. Em especial à 2ª turma do curso de Mestrado em Educação da Universidade Fronteira Sul, pelos conhecimentos construídos.

Aos amigos e amigas que são muitos, com os quais dividi alegrias e angústias, momentos que ajudaram a superar minhas dificuldades.

Às professoras da Banca de Qualificação pelos importantes e pertinentes apontamentos, dedicação e carinho dispensados.

Aos profissionais de educação das escolas pesquisadas pelo acolhimento e disposição demonstrados.

Com enorme carinho agradeço a minha madrastra Lorelei, pelas orações, carinho, otimismo e sábias palavras.

Em especial, à minha orientadora, professora Marilane Maria Wolff Paim, por ter me acompanhado nesta caminhada, me ajudando com falas e apontamentos pertinentes durante a realização desta pesquisa. Sempre demonstrou competência, dedicação, responsabilidade e compreensão e, mesmo não a tendo mais por perto como gostaria, sentia seu carinho nas palavras deixadas nos diversos e-mails que trocamos.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que a realização deste trabalho fosse possível.

Ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas, se torna o sujeito da sua história e por isso responsável por ela. Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje.

Paulo Freire



## RESUMO

Na história da educação brasileira, os conceitos e as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e ao letramento passaram por várias mudanças. Acredita-se que esse fato seja decorrente dos diferentes contextos econômicos, sociais, culturais e políticos que têm permeado, enquanto pano de fundo, o processo de escolarização no Brasil. Por isso, é relevante conhecer e compreender a trajetória da alfabetização no Brasil, identificando o que dela ainda está presente nas práticas pedagógicas atuais. Assim, este estudo tem por objetivo geral conhecer as concepções de escrita e de ensino da linguagem escrita que estão presentes em cadernos de alunos pertencentes às classes de 1º ano do ciclo de alfabetização de seis escolas municipais urbanas dos municípios pertencentes a 32ª Gerência de Educação do Estado de Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, realizada a partir da análise de 31 cadernos de alunos, dos anos de 2012, 2013 e 2014. Os cadernos são de alunos de seis escolas urbanas com turmas de 1º ano do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino dos seis municípios pertencentes a 32ª Secretaria de Desenvolvimento Regional, Quilombo, Santa Catarina. Os cadernos de alunos foram submetidos à análise qualitativa a partir do método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011). Foi possível perceber que permanecem vigentes em salas de aula algumas atividades descontextualizadas, ainda baseadas nos métodos tradicionais de ensino, com atividades fundamentadas nos modelos cartilhescos, como atividades de repetição e cópia de sílabas e palavras. Por outro lado, em outros excertos foi possível perceber que as concepções pedagógicas utilizadas pelos educadores têm se modificado, buscando atender às necessidades educacionais atuais, e apontam à perspectiva de alfabetização e letramento, concebendo a escrita e o ensino da escrita como instrumento de interação entre os sujeitos inseridos em contextos sociais e culturais. Assim, a partir das reflexões realizadas nos resultados da pesquisa, espera-se contribuir com possíveis políticas de formação de professores e principalmente com o trabalho de alfabetização e letramento.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Linguagem escrita. Ensino da linguagem escrita.

## **ABSTRACT**

In the history of Brazilian education, the concepts and teaching practices related to literacy have undergone several changes. It is believed that this fact is due of the different economic, social, cultural and political issues that have permeated as a backdrop the schooling process in Brazil. Therefore, it is important to know and understand the history of literacy in Brazil by identifying what it is still present in current pedagogical practices. The objective this study was to know the writing concepts and teaching of written language that are present in students' notebooks of class of 1st year literacy cycle of six urban public schools of the municipalities of the 32nd Education Management of Santa Catarina state. This is a qualitative research, with documentary character, from the analysis of 31 students' notebooks of the years of 2012, 2013 and 2014. The notebooks were of students from six urban schools with classes of 1 year literacy cycle of the municipal school system of the six municipalities of the 32nd Secretary of Regional Development, Quilombo, Santa Catarina state. Students' notebooks were submitted to qualitative analysis from of the content analysis method proposed by Bardin (2011). It was possible revealed that remain in classrooms some decontextualized activities, still based on traditional methods of teaching, with activities based on cartilhescos models such as repeat activities and copy of syllables and words. However, in other extracts it was revealed that the pedagogical concepts utilized by educators have been modified, searching to meet the current educational needs, and point to literacy perspective, designing writing and the teaching of writing as a interaction instrument between the subjects inserted in social and cultural contexts. Thus, from the reflections made in the research' results, is expected to contribute with possible teacher formation policies and especially with literacy work.

**Keywords:** Literacy. Written language. Written language teaching.

## **LISTA DE TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 2 – Quantidade de cadernos de alunos coletados, por município e ano de estudo..... | 45 |
|---|----|

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1- Temas centrais das produções SciELO.....  | 50  |
| Quadro 2 – Temas centrais das produções ANPEd.....  | 52  |
| Quadro 3 - Produções selecionadas segundo categoria de análise (n=39).....  | 55  |
| Quadro 4 – Excertos de cadernos de alunos de 1º ano do ciclo de alfabetização do Município 1 segundo ano e cadernos.....                | 117 |
| Quadro 5 - Excertos de cadernos de alunos de 1º ano do ciclo de alfabetização do Município 2 segundo ano e cadernos.....                | 120 |
| Quadro 6 - Excertos de cadernos de alunos de 1º ano do ciclo de alfabetização do Município 3 segundo ano e cadernos.....                | 122 |
| Quadro 7- Excertos de cadernos de alunos de 1º ano do ciclo de alfabetização do Município 4 segundo ano e cadernos .....                | 124 |
| Quadro 8 - Excertos de cadernos de alunos de 1º ano do ciclo de alfabetização do Município 5 segundo ano e cadernos .....               | 127 |
| Quadro 9 - Excertos de cadernos de alunos de 1º ano do ciclo de alfabetização do Município 6 segundo ano e cadernos.....                | 130 |
| Quadro 10 – Apresentação da constituição das Unidades de Registros (UR) segundo documento/seção, excertos e unidades de registros. .... | 134 |
| Quadro 11 – Síntese das unidades de registro em unidades temáticas (UT), e destas em Categorias de Análise (CA).....                    | 146 |
| Quadro 12 - Síntese das categorias de análise (CA) em macrocategorias de análise.....   | 152 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Localização da SDR de Quilombo que abrange parte dos municípios da região oeste de Santa Catarina.....   | 104 |
| Figura 2 – Municípios pertencentes à 32ª SDR.....   | 105 |
| Figura 3 – Excertos de cadernos que representam a escrita a partir da repetição de letras, sílabas ou palavras..... | 154 |
| Figura 4 - Texto de cartilha.....   | 156 |
| Figura 5 - Excertos de cadernos que apontam para a concepção codificadora e decodificadora da escrita.....          | 158 |
| Figura 6- Excertos que retratam a originalidade da criança e sua interação com o contexto social e cultural.....    | 162 |
| Figura 7 - Excertos cadernos do uso da escrita para apropriação do código escrito.....                              | 165 |
| Figura 8 - Escrita: como treino viso motor.....   | 167 |
| Figura 9 - Escrita: cópia pela cópia.....   | 179 |
| Figura 10 - Ditado de palavras.....   | 170 |
| Figura 11 – Escrita silábica.....   | 171 |
| Figura 12 - Escrita: texto e contexto.....  | 175 |
| Figura 13 - Textos de circulação social.....  | 178 |
| Figura 14 - O sentido e significado da escrita.....   | 179 |
| Figura 15- Lista de palavras e texto para leitura.....  | 182 |
| Figura 16 - Perguntas a serem respondidas com base no texto.....  | 184 |
| Figura 17 - – Rimando com palavras.....   | 187 |
| Figura 18 - Poetizando com rimas.....   | 189 |
| Figura 19- Caça palavras e cruzadinha.....  | 189 |
| Figura 20 - Escrita de vogais e consoantes, palavras e mais palavras.....   | 190 |

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CA – Categoria de análise  
FACIPAL - Faculdades Integradas Católicas de Palmas  
FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica  
GERED - Gerência Regional de Educação  
GT - Grupo de Trabalho  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MEC - Ministério de Educação  
NAES - Núcleo Avançado de Ensino Supletivo  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDR - Plano de Desenvolvimento Regional  
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
SC - Santa Catarina (Estado)  
SciELO - *Scientific Electronic Library Online*  
SDR - Secretaria de Desenvolvimento Regional  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul  
UNIJUI - Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul  
UR - Unidade de Registro  
UT – Unidade Temática

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>16</b>  |
| <b>2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E INTERESSE DO ESTUDO DO TEMA.....</b>           | <b>24</b>  |
| 2.1 TESSITURA DE LEMBRANÇAS: A ARTE DE LEMBRAR O TEMPO.....   | 24         |
| <b>3 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO BRASIL E ASPECTOS CONCEITUAIS: BREVE ABORDAGEM.....</b> | <b>37</b>  |
| 3.1 DIALOGANDO SOBRE OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....                                      | 42         |
| <b>4 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA NA REVISÃO DA LITERATURA.....</b>                              | <b>49</b>  |
| 4.1 LEVANTAMENTOS DOS TRABALHOS.....  | 49         |
| 4.2 DISCUTINDO AS CATEGORIAS DE ESTUDO.....   | 55         |
| <b>4.2.1 Concepções de escrita.....</b>   | <b>55</b>  |
| 4.2.1.1 O que é escrita.....  | 59         |
| 4.2.1.2 O que é escrever.....   | 66         |
| 4.2.1.3 Quem é o sujeito que escreve.....   | 67         |
| 4.2.1.4 O que é texto/gênero de texto.....  | 72         |
| <b>4.2.2 Quanto à concepção de ensino da linguagem escrita.....</b>                                       | <b>79</b>  |
| 4.2.2.1 Processos de aprendizagem.....  | 84         |
| 4.2.2.2 Propostas metodológicas.....  | 89         |
| 4.2.2.3 Procedimentos didáticos.....  | 97         |
| 4.3 APROXIMAÇÃO DAS PESQUISAS COM A MINHA PESQUISA.....   | 100        |
| <b>5 A PESQUISA DE CAMPO: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>   | <b>101</b> |
| 5.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: UM CAMINHO ENTRE MUITOS CAMINHOS.....                                      | 101        |
| <b>5.1.1 Pesquisa documental.....</b>   | <b>103</b> |
| 5.2 O CENÁRIO DE ESTUDO.....  | 105        |
| <b>5.2.1 Contextualizando o campo de abrangência da pesquisa.....</b>                                     | <b>105</b> |
| <b>5.2.2 Campo de estudo: as escolas.....</b>   | <b>111</b> |
| 5.3 COLETA DE DADOS.....  | 111        |

|  |            |
|--|------------|
| 5.4 ANÁLISE DOS DADOS.....   | 113        |
| <b>6. O ENSINO DA ESCRITA NOS CADERNOS ESCOLARES.....</b>  | <b>116</b> |
| 6.1 O QUE NOS REVELAM OS CADERNOS ESCOLARES COM RELAÇÃO À ESCRITA.....   | 116        |
| 6. 2 (MACRO)CATEGORIAS DE ANÁLISE .....  | 153        |
| <b>6.2.1 Concepção de escrita.....</b>   | <b>153</b> |
| 6. 2.1.1 A escrita como linguagem imitativa de letras, sílabas, palavras e frases.....   | 153        |
| 6.2.1.2 A escrita como (des)associação ou (de)codificação envolvendo letras, sílabas, palavras e textos.....                               | 158        |
| 6.2.1.3 A escrita como linguagem que expressa a originalidade da criança e sua interação com o contexto social e cultural.....             | 161        |
| 6.2.1.4 A escrita como linguagem relacionada a leitura, numa perspectiva de interdependência entre ambas.....                              | 164        |
| 6.2.1.5 A escrita e os aspectos sonoros e gráficos do sistema de escrita alfabético.....   | 166        |
| <b>6.2.2 Concepção do ensino da linguagem escrita.....</b>   | <b>168</b> |
| 6.2.2.1 O ensino da escrita a partir da cópia, transcrição, repetição ou memorização.....  | 168        |
| 6.2.2.2 O ensino da escrita a partir de atividades diversas que permitem que elementos menores formem elementos maiores, e vice-versa..... | 171        |
| 6.2.2.3 O ensino da escrita a partir da produção textual pela criança.....   | 174        |
| 6.2.2.4 O ensino da escrita fazendo uso do texto e de lista de palavras para leitura .....   | 181        |
| 6.2.2.5 O ensino dos aspectos sonoros e gráficos do sistema de escrita alfabética.....   | 187        |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>195</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>203</b> |
| <b>APÊNDICE A – ARTIGOS PESQUISADOS CATEGORIA CONCEPÇÃO DE ESCRITA.....</b>  | <b>223</b> |
| <b>APÊNDICE B – ARTIGOS PESQUISADOS CATEGORIA CONCEPÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA.....</b>  | <b>229</b> |
| <b>APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO.....</b>   | <b>232</b> |



|   |            |
|---|------------|
| <b>APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>                 | <b>233</b> |
| <b>APÊNDICE E- QUADRO DA MATRIZ PARA ANÁLISE DOS CADERNOS..</b> | <b>234</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Até as décadas de 1980 e 1990, existiam poucos “estudos nacionais que visaram a abordar a alfabetização numa perspectiva histórica” (GONTIJO, 2011b, p. 104). A maioria das publicações acadêmicas (dissertações e teses) se dedicaram às “análises dos métodos e cartilhas que preponderaram durante determinadas épocas na alfabetização de crianças ou de jovens e adultos” (GONTIJO, 2011b, p. 104).

No entanto, por volta dos anos 1970, diante da nova conjuntura econômica que se centrava “no desenvolvimento tecnológico”, exigindo que houvesse a disponibilidade de mão de obra qualificada, foi necessário “que as escolas desenvolvessem uma nova proposta pedagógica que possibilitasse aos indivíduos o uso funcional da escrita, e não somente o domínio do código” (LEITE, 2010, p. 20). Este fato, dentre outros, influenciou fortemente a ampliação de discussões acerca da insuficiência dos aspectos metodológicos utilizados na alfabetização, conseqüentemente do ensino da escrita, chamando atenção para a questão de que não bastava ensinar e aprender os códigos da escrita, se fazendo necessária a apropriação de conhecimentos e habilidades pelo sujeito, permitindo-lhe utilizar a escrita no contexto social (SOARES, 2004; MORTATTI, 2011).

Assim, próximo a 1980, além da alfabetização, ganham ênfase no Brasil os estudos relacionados ao letramento. Estes se baseavam “no reconhecimento de que em um mundo cada vez mais letrado, não cabem mais práticas escolares centradas tão somente no mero exercício de codificar e decodificar sinais gráficos” (KOERNER, 2010, p. 23), sendo necessária a criação de propostas de ensino numa perspectiva de alfabetizar e letrar.

Chega-se à sociedade contemporânea, letrada e em constantes e rápidas transformações. Junto a isso, emergem indagações e inquietações acerca dos métodos até então utilizados na alfabetização, além das possibilidades e limitações do ensinar e do aprender a ler e escrever. Como consequência, no início do século XXI, muitos educadores e estudiosos

brasileiros enaltecem, no campo da educação, as discussões referentes às questões que envolvem a alfabetização e o letramento (MORTATTI, 2011).

Deste modo, a alfabetização tem se configurado, nas últimas décadas, como uma questão social importante, por suas implicações político-econômicas e culturais e pela constatação de que constitui um instrumento e veículo de política educacional que ultrapassa o âmbito da escola (MORTATTI, 2011). Além disso, a globalização e o desenvolvimento tecnológico da comunicação têm colocado a escrita, por exemplo, em evidência nos diversos espaços de relações sociais (COLELLO, 2010). Assim, a alfabetização e o letramento ganham ênfase nos cenários educacionais, principalmente nos aspectos que se referem ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita e, conseqüentemente, à capacidade leitora dos sujeitos.

A alfabetização pode ser entendida como o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, ou seja, aprendizagem da leitura e da escrita, e o letramento se refere às capacidades e habilidades do sujeito em utilizar esta aprendizagem nos diferentes contextos de prática da leitura e da escrita (SOARES, 2001). Embora com conceitos distintos, a alfabetização e o letramento estão ligados e, por isso, ao pensar no processo de ensino-aprendizagem não se pode mais considerá-los em separado (SOARES, 2004a; FRANCO; RAIZER, 2012).

Com isso, ao longo da história da educação brasileira, houve mudanças conceituais na alfabetização e no letramento, bem como no desenvolvimento das práticas pedagógicas (SOARES, 2004b), permeado pelo desafio de construir modelos, métodos e concepções que dessem conta de ensinar a escrita e a leitura às crianças que ingressavam nas escolas, o que se estende até a atualidade (FRAGO, 1993).

Nesse sentido, Colello (2010, p. 76) aponta a necessidade de a escola superar os paradigmas tradicionais “que ainda hoje sustentam a prática pedagógica e, assim, buscar novas alternativas de ensino”. Logo, “a política educacional vigente anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas,

pode se tornar inviabilizada pelas condições objetivas e subjetivas vinculadas à escola<sup>1</sup>” (BORDIGNON; PAIM, 2015, p. 90).

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registram estatísticas referentes à taxa de analfabetismo da população brasileira num valor de 8,3%, em 2013 (INEP, 2014). Além disso, há que se considerar a existência do analfabetismo funcional no País. Nessa perspectiva, Gontijo (2011b) destaca a relevância dos estudos sobre a alfabetização realizados sob um olhar histórico, pois permitem “compreender o presente ainda marcado por altos índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional e, certamente, para pensar o futuro” (GONTIJO, 2011b, p. 104).

Este contexto remete a pensar, ainda, sobre o processo de alfabetização e letramento; o que é escrita e o que é escrever; quem é o sujeito que escreve; e o que este sujeito escreve (texto e gênero de texto). Requer pensar sobre os processos de aprendizagem e as concepções que fundamentam o ensino e a aprendizagem da escrita, uma linguagem simbólica que, assim como a fala, é carregada de sentido e de significados atribuídos pelos sujeitos nas interações sociais e culturais. A escrita é um instrumento de comunicação que cada vez mais está presente na vida das pessoas de diversos contextos letrados, razão pela qual, atualmente, se configura “como efetivo objeto de ensino” (COLELLO, 2014, p. 177). Enquanto objeto cultural, sua aprendizagem requer “processos reflexivos e cognitivos do sujeito mediados pelos professores” ou por outros indivíduos experientes (COLELLO, p. 177).

As concepções pedagógicas se expressam por meio do fazer pedagógico em sala de aula e se efetivam, enquanto prática, a partir das estratégias que permeiam a organização do ensino como um todo. Por isso, muitos educadores buscam se apropriar de propostas pedagógicas que deem conta de alfabetizar e letrar, nas quais o sujeito possa encontrar sentido e significado na escrita e leitura ensinada e aprendida na escola em seus

---

1

Tem-se claro que o processo de alfabetização não se limita às práticas escolares, porém, nesta pesquisa, o foco será no âmbito escolar.

contextos sócio-culturais. Frente a isso, acredita-se que, neste momento, “muitos educadores lidam com dilemas e as incertezas da transposição didática” (ARANTES, 2010, p. 8).

Nesta perspectiva, os cadernos escolares são documentos não oficiais, que, embora não sendo o único instrumento de registro das atividades realizadas em sala de aula, expressam “peculiaridades e indícios para compreendermos as rotinas, o currículo, o conhecimento proposto, as avaliações, os métodos e, ainda, traços das relações estabelecidas na sala de aula” (SILVEIRA, 2016, p.4).

Conforme escreve Mignot (2008, p. 7) “estamos tão acostumados com os cadernos escolares que não nos damos conta de sua história, que se entrecruza com a história da educação”. Neste sentido, acredita-se que os cadernos são documentos que podem, entre outros objetivos, contribuir com pesquisas que visam conhecer as concepções que fundamentam o ensino da linguagem escrita, haja vista que a investigação “se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas e que, em muitos casos, as fontes oficiais são insuficientes para compreender aspectos fundamentais” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 80).

Diante do apresentado, delineou-se a seguinte questão como sendo o **problema desta pesquisa**: Que concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita estão presentes em cadernos das crianças pertencentes às classes de 1º ano do ciclo de alfabetização de escolas municipais urbanas dos municípios pertencentes a 32ª Gerência de Educação do Estado de Santa Catarina?

Pressupõe-se que, ainda, muitas das concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita, na escola, estão baseadas nos métodos tradicionais, como na proposta trazida pelas cartilhas, e descontextualizados cultural e socialmente. Também, acredita-se que há concepções de escrita e do ensino da linguagem que buscam superar os desafios que se apresentam no contexto do ensinar e aprender, entendendo a alfabetização e o letramento como processos distintos, mas intimamente relacionados, e fundamentais para que ocorra a contextualização e utilização da escrita no dia a dia pelo sujeito.

Como **objetivo geral** desta pesquisa destaca-se: conhecer as concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita que estão presentes em cadernos de alunos pertencentes às classes de 1º ano do ciclo de alfabetização de seis escolas municipais urbanas dos municípios pertencentes a 32ª Gerência de Educação do Estado de Santa Catarina. E como **objetivos específicos**:

- i) Contextualizar a trajetória histórica e profissional da pesquisadora;
- ii) Contextualizar a história da alfabetização e do letramento no Brasil, as concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita na alfabetização brasileira e os conceitos em torno da alfabetização e do letramento;
- iii) Apresentar os dados gerais históricos, culturais, sociais e econômicos do campo de abrangência da pesquisa;
- iv) Identificar as concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita, presentes nos cadernos de alunos de 1º ano do ciclo de alfabetização.

O interesse por esta pesquisa adveio, principalmente, das constantes inquietações que permeiam a prática enquanto alfabetizadora, bem como pelos desafios inerentes à busca por propostas metodológicas de ensino da linguagem escrita numa perspectiva de alfabetizar e letrar; pelo momento histórico e educacional de democratização do ensino; pelo direito social dos sujeitos em se apropriar de conhecimentos historicamente construídos e sistematizados, dentre eles, a escrita; e pela relevância da apropriação da escrita na vida dos sujeitos, o que contribui para o exercício da cidadania.

Além disso, frente às inquietações e, muitas vezes, insegurança dos professores especialmente em como ensinar e que meios e estratégias metodológicas utilizar, acredita-se que conhecer as concepções que têm sustentado o ensino da linguagem escrita tende a permitir reflexões em torno dos avanços obtidos no ensino e os desafios que ainda precisam ser vencidos, no sentido de superar o ensino da escrita mecânico, descontextualizado e sem sentido, e favorecer propostas que vão ao encontro do processo de alfabetizar e letrar, além de permitir relacionar a escrita e o ensino da escrita materializada

nos cadernos escolares com aspectos históricos do ensino da alfabetização no Brasil.

A alfabetização e o letramento têm sido temas recorrentes em eventos educacionais, sobretudo, nas últimas décadas. No entanto, o estado da arte das produções científicas revela que, embora existam muitas publicações no sentido de conceituar alfabetização e letramento e sobre os métodos utilizados neste processo ao longo da história, pouco são as pesquisas que buscaram identificar as concepções presentes atualmente no processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Segundo Pires (1997),

Analisar o processo educacional a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude, significa refletir sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade (PIRES, 1997, p. 91).

Neste sentido, buscou-se com esta pesquisa, conhecer como a escrita e o ensino da linguagem escrita estão sendo concebidos pelas escolas e educadores do campo de abrangência, posteriormente analisados à luz de teóricos para instigar reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita e os modos pelos quais têm sido desenvolvidos no contexto atual. Para a seleção dos 88 documentos (cadernos) que foram coletados realizou-se sorteio aleatório em que todos os cadernos coletados participaram. Destes sorteou-se 02 cadernos por escola por ano de estudo (2012, 2013, 2014) e que totalizou <sup>2</sup>31 cadernos. Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: a) alunos que tinham cursado, nos anos de 2012, 2013 ou 2014, o 1º ano do ciclo de alfabetização nas escolas municipais urbanas envolvidas na pesquisa; b) alunos que possuissem os cadernos com

---

<sup>2</sup> Foram analisados 31 cadernos ao invés de 36 porque no Município 2 foram coletados cadernos apenas do ano de 2014 e no Município 6 foi possível coletar apenas 01(um) caderno de Português referente ao ano de 2013.

as atividades de aquisição da escrita (caderno de português, por exemplo) de quando cursaram o 1º ciclo de alfabetização nas escolas e anos mencionados; c) alunos e seus responsáveis que autorizassem a utilização do caderno no estudo.

Para tanto, este estudo de cunho qualitativo e com caráter documental se desenvolveu partir de análises de 31 cadernos de alunos que cursaram o 1º ano do ciclo de alfabetização nos anos de 2012, 2013 e 2014 em seis escolas urbanas de seis municípios do Oeste do Estado de Santa Catarina, sendo os dados encontrados analisados a partir da proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Visando atender ao que se propôs, este trabalho está estruturado em sete capítulos incluindo a introdução (primeiro capítulo) e as considerações finais, além dos elementos pré e pós-textuais.

No **segundo capítulo**, descreveu-se a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, reforçando a relação desta com o tema e com o campo de abrangência da pesquisa.

No **terceiro capítulo**, com base em Saviani (2010); Franco e Raizer (2012); Soares (2001; 2003; 2004c; 2009; 2010; 2011 e 2012); Smolka (1988); Kleiman (1995); Street (1984; 2014); Sganderla e Carvalho (2010); Boto (2011); Mortatti (2004; 2006; 2011); Farias (2008); Santos (2007); Koerner (2010); Tfouni (1988; 2010); Silva (2007); e Freire (2005), apresentou-se, sucintamente, a história da alfabetização no Brasil e os conceitos de alfabetização e letramento.

O **quarto capítulo** se dedicou a contextualizar o objeto de estudo na revisão da literatura, agregando produções teóricas que se aproximavam do proposto para esta pesquisa, considerando as categorias: concepção de escrita e concepção do ensino da linguagem escrita. Na categoria concepção de escrita, teceu-se diálogo sobre o que é escrita; o que é escrever; quem é o sujeito que escreve; o que é texto e gênero de texto; com base nas contribuições teóricas de Frade (2010); Mortatti (2006; 2013); Albuquerque, Morais e Ferreira (2008); Soares (2003; 2004); Paula (2013); Gontijo (2011; 2013); Fritzen e Silveira (2009); Gonçalves (2013); Gontijo e Leite (2002);



Chaguri e Jung (2013); Cerutti-Rizatti (2012); Terra (2013); Brilhante (2010); Melo e Magalhães (2013); Almeida (2012); Souza e Cardoso (2012); Franco e Raizer (2012); Porto e Peres (2011). Na categoria concepção do ensino da linguagem escrita, discutiram-se os processos de aprendizagem, as propostas metodológicas e os procedimentos didáticos, para refletir a necessidade de efetivar propostas didáticas pedagógicas no ensino da linguagem escrita, na perspectiva da alfabetização e letramento. Nesta categoria, as contribuições teóricas deram-se, principalmente, a partir de Mortatti e Frade (2014); Leite (2001); Matencio (2012); Mortatti (2000; 2006); Boto (2004); Belmiro (2009); Franco e Raizer (2012); Gontijo (2011); Soares (2004); Porto e Peres (2011); e Arena (2012).

No **quinto capítulo**, houve a contextualização dos aspectos históricos, educacionais, culturais e geográficos da área de abrangência da pesquisa, delimitando-a. Apresentou-se, ainda, sobre o tipo de pesquisa, participantes, documentos analisados e a forma como ocorreu a análise.

O **sexto capítulo** destacou e discutiu as concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita que emergiram da análise dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização de seis escolas municipais urbanas dos municípios pertencentes a 32ª Gerência de Educação do Estado de Santa Catarina.

No **sétimo capítulo** (considerações finais) foram sistematizadas as constatações sobre as concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita presentes nos cadernos, e, mesmo que timidamente, foram apontados avanços e desafios no que se refere ao ensino da escrita, além do realce às potencialidades e limitações da pesquisa documental para este estudo.

## 2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E INTERESSE NO ESTUDO DO TEMA

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (ROSA, 1994, p. 449).

Este capítulo tem como objetivo registrar brevemente a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, descrevendo também seu interesse pelo tema e sua relação com o campo de estudo.

### 2.1 TESSITURA DE LEMBRANÇAS: A ARTE DE LEMBRAR O TEMPO

A recordação de lembranças guardadas durante a vida remete a tessitura que, fio a fio, se transforma pela arte de se articular ao tempo. Larrosa (2008, p. 43) escreve que:

A experiência de si não é senão resultado de um complexo processo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade.

Ao tecer relações, constrói-se história, aprende-se, ri-se, chora-se, alegra-se, entristece-se, segue-se em frente. Segundo Mario Quintana, “a vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa. Quando se vê, já são seis horas! Quando se vê, já é sexta-feira! Quando se vê, já é natal... Quando se vê, já terminou o ano” (QUINTANA, 1980, p. 479). Assim,

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente (SOUZA, 2006, p. 102).

Nesta perspectiva, ao olhar para a tessitura de uma vida de 47 anos, recorda-se do tempo da pesquisadora quando criança, menina nascida e criada, juntamente com seus pais e irmão, em uma comunidade do interior, situada em um município do oeste catarinense. Filha de agricultores, em que as lembranças das mãos grossas do pai e da mãe, marcadas por “veias como cordas azuis sobre um fundo de manchas, já cor de terra – como são belas as tuas mãos porque lidaram, acariciaram” (QUINTANA, 1980, p. 470), amaram, sonharam e arduamente trabalharam de sol a sol para dar o melhor a seus filhos. Lembranças de momentos simples vividos na roça, com condições humildes e que dinheiro nenhum conseguem comprar. Porque a riqueza estava nos gestos, no carinho, no brincar de casinha, de boneca, de pular e correr.

O tempo passou, a menina cresceu e, com oito anos de idade, tem seus primeiros contatos com cadernos, lápis, livros, dentre outros, na escola. Assim, a vida se dividia em meio período do dia destinado a ir para a escola, e no contraturno acompanhar os pais nos trabalhos da lavoura.

Da escola, ótimas lembranças. A primeira professora, Marilene! Como defini-la? Somente boas recordações. Neste momento, ao puxar pela memória as lembranças dos anos iniciais de escolaridade, a saudade e as emoções são muitas: o contato carinhoso da professora ao pegar na mão para que pudesse sair o traçado das primeiras letras; os pequenos textos da cartilha “Caminho Suave”; o lanche levado de casa e dividido com colegas (somente na quarta série começou a ser oferecida merenda na escola, preparada pela professora). Lembranças das brincadeiras no recreio: cantigas de roda, coelho sai da toca, ovo choco, pega-pega, dentre outras. De pés descalços, tocando o solo e a grama alta, os corpos se expressavam livremente com os colegas, que se tornaram grandes amigos. Limpar a sala, cuidar do jardim da escola, tudo era aprendizagem. Batia a sineta e organizavam-se as colunas dos meninos e das meninas, separadas.

Conforme escreve Bianchetti e Meksenas (2008, p. 197) trazer à memória dos sujeitos as “trajetórias de escolarização e de formação, analisar situações vividas, compreender as influências sociais, econômicas, políticas,

religiosas, culturais e educacionais presentes na própria existência”, é como reviver aqueles momentos, por meio das lembranças vivas da mente.

A escrita das primeiras letras e palavras, a voz firme e, ao mesmo tempo, serena da professora, a organização das atividades mimeografadas no caderno, as escritas copiadas do quadro negro, o giz, são memórias que estão muito vivas. Recordações da aprendizagem da leitura em que a maioria dos colegas já havia aprendido ler. No entanto, a menina de olhos e cabelos escuros ainda não sabia. Em casa, sua mãe buscava ensiná-la e, de tantas vezes que ouviu o texto “O passarinho e o pêssego” da cartilha “Caminho Suave”, a menina decorou. Chegando à escola, a menina disse para a professora: “já sei ler”. A professora logo tomou a leitura. Empolgada a menina começou a ler na sequência que sempre ouvia a história lida por sua mãe. Quando a professora, com seus dedos de unhas longas e pintadas, “corre” sobre as linhas no texto fora da ordem memorizada, a menina continuou com a história decorada. Logo a professora percebeu que era “decoreba”. Mas, serenamente falou: “Parabéns, logo você lerá tudo. A professora vai te ajudar”. As palavras tranquilizaram o coração da menina. Todos os dias a professora ajudava na leitura, que logo passou a ser fluente e, assim, era possível ler os escritos no pacote de erva para fazer chimarrão, de farinha de trigo, do que encontrava em seu dia a dia. Neste sentido, Peres (2006, p. 53) lembra que,

[...] as pequenas e grandes ações de uma professora ou de um professor, são importantes e, geralmente, definidoras para quem recebe. E essa ação, tem sempre uma ‘raiz’ na subjetividade de quem executa. Isso porque a vida com suas imagens é feita de um inventário de aparentes ‘miudezas’.

Os momentos vividos e os processos construídos na escola deixaram a menina de olhos e cabelos escuros com saudades dos anos iniciais de escolaridade. Foram quatro anos com a mesma professora. Passados 38 anos, as lembranças do período do ciclo de alfabetização, sobretudo, no que se refere à relação com os colegas/alunos, estão presentes na memória e, atualmente, na profissional alfabetizadora que se tornou. Conforme escreve Wegner (2011, p. 33),

Esse conhecer a si, para o professor, é uma busca por compreender que as vivências que tivemos deixaram marcas positivas e/ou negativas, nos tornando o que somos hoje. É um caminhar em busca de saber quais imagens e representações nos formaram o professor que somos, as quais se revelam através de nossos sonhos, princípios, valores, sentidos dados aos fatos.

Já disse Bosi (1979, p. 3) que “lembranças puxam lembranças”. A menina de olhos e cabelos escuros terminou os anos iniciais, 4ª série, na pequena escola isolada do interior do município de Quilombo-SC e, por falta de escolas próximas para seguir sua vida escolar, com sofrimento, deixa os estudos para ajudar seus pais no árduo trabalho da lavoura. Os anos foram passando, a menina cresce, ficou moça, conheceu o jovem rapaz com quem escolheu para dividir parte de sua vida e, aos 18 anos, se casou. A vida do jovem casal sempre foi marcada por persistência, muito trabalho e companheirismo. Com dificuldades econômicas, a jovem de olhos e cabelos escuros trabalhava na roça realizando serviços que exigiam de si muito esforço físico, às vezes para além de suas forças, mas, era do trabalho como agricultores que o jovem casal tirava seu sustento, alimentando o sonho de melhorar a qualidade de suas vidas.

Diferentes fios vão sendo agregados à tessitura da vida da mulher de olhos e cabelos escuros enquanto o desejo de voltar a estudar ficava adormecido em sua mente e coração. Para alegria do casal, no ano de 1990, nasceu Micheli, a primeira filha e, após três anos, em 1993, nasceu a segunda filha, Maiara.

Dividindo-se entre o papel de mulher, mãe e agricultora, em meio a tantos sonhos um deles continuava mais latente – o desejo de dar continuidade à formação acadêmica e ser educadora. Acreditava que realizaria seu sonho, mas, por vezes, pelas condições que se apresentavam, parecia um sonho impossível de ser concretizado. Dias (2003, p. 30) escreve que “[...] a alma se constrói e reinventa no interior dos desejos, das competências, dos conhecimentos, das expectativas, do grau de consciência e do nível da capacidade de sonho [...]”.

Nesta perspectiva, embora com duas filhas pequenas, no ano de 1998, com 28 anos de idade, por incentivo de sua vizinha Genir que cursava supletivo em nível médio, a mulher, mãe, agricultora, voltou a estudar. Em março de 1998, não mais junto às crianças, mas junto aos adultos do Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES), retoma seus estudos.

Porém, em abril deste mesmo ano, perde um dos seus alicerces. Sem muito entender até hoje as razões, a mulher que sempre foi forte quase fraqueja diante da trágica perda de sua mãe que sofria de depressão. Foi um momento de extrema dor e sofrimento, aos poucos superado, porém, jamais esquecido. O que fazer? Onde buscar forças? Na fé em um Ser Supremo, na família, nas palavras e exemplos deixados, nos desejos e sonhos a serem conquistados.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (FREIRE, 1992, p. 47).

Naquele contexto, a mulher e mãe de olhos e cabelos escuros busca ainda mais motivos para seguir em frente e a vida da mãe agricultora que voltou a estudar se divide entre os trabalhos na lavoura, o cuidado das filhas, da casa e, à noite, os estudos. No período de um ano, por supletivo, concluiu o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e o Ensino Médio (1º a 3º ano), entre aulas regulares e provas supletivas.

O que fazer com o sonho de continuar estudando?

Em 1999, se desafia a fazer vestibular para o curso de Pedagogia, afinal, seu sonho era seguir os passos de sua professora alfabetizadora, que até hoje dela carrega ótimas lembranças. Neste sentido, Brandão (2000, p. 451) escreve que:

Fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos estão constantemente criando em nós e fazendo conosco.

O curso de Pedagogia nas Faculdades Integradas Católicas de Palmas (FACIPAL), Estado do Paraná, foi um grande desafio na vida da mulher, mãe, agricultora, de olhos e cabelos escuros. Período de muitas expectativas e dificuldades, principalmente, financeiras. Foram quatro anos de estudos intensos, superação de muitas limitações e desafios, alguns que se dividiram entre a graduação de Pedagogia e a graduação em Artes Visuais. Ambas realizadas em regime especial (Pedagogia em 12 semanas por ano e Artes Visuais em período de férias, nos meses de janeiro e julho), totalizando, das duas, sete anos intensificados de estudos. Em 2003, concluiu a graduação em Pedagogia e, no ano de 2006, a graduação em Artes Visuais na Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

Foram momentos desafiadores que deram o passaporte para que, já no ano de 2000, ingressasse na carreira docente com carga horária de 10 horas semanais, trabalhando a disciplina de Artes com os anos finais do ensino fundamental em uma escola estadual, e 20 horas com a disciplina de Ciências Naturais em outra escola estadual.

Para pensar na minha formação e no que realmente almejava foi necessário resgatar em minha memória as histórias que vivi, em especial a da vida escolar. Nem sempre é fácil mexer em velhos baús que ficam empoeirados em um canto da memória, no entanto é necessário reconstruir os caminhos percorridos até o momento em que resolvi me tornar uma professora (PERES; ZANELLA, 2011, p. 57).

A vida da mulher, mãe, agricultora, professora, agora se divide entre o trabalho na lavoura, os cuidados com a casa e filhas, o trabalho docente e os estudos. Libâneo (2002, p.73) escreve: “[...] os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência” inerente das vivências culturais, históricas e sociais. No entanto, “[...] é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade” (LIBÂNEO, 2004, p.34-35). Desta forma,

Cada ser complexo é constituído por uma pluralidade de tempo, ramificados uns nos outros segundo articulações sutis e múltiplas. A história, seja a de um ser vivo ou de uma sociedade, não poderá nunca ser reduzida à simplicidade monótona de um tempo único, quer esse tempo cunhe uma invariância, quer trace os caminhos de um progresso ou de uma degradação (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 211).

No ano de 2005, a mulher, mãe, professora, vivenciou uma das mais belas experiências no exercício da docência quando, a partir do Programa do Ministério de Educação denominado “Brasil Alfabetizado”, atuou como alfabetizadora de 11 jovens e adultos, na faixa etária de 18 a 60 anos, em uma comunidade do município onde reside. Retomar as

[...] trajetórias de vida, instigam a observar e compreender sua importância, não apenas como instrumento de investigação, mas também como instrumento de formação, que permite conhecer o homem e sua relação com o seu percurso escolar, permitindo-lhe identificar aquilo que foi realmente formador em sua própria história de vida (BIANCHETTI; MEKSENAS, 2008, p. 199-200).

A alfabetização de jovens e adultos foi motivadora à mulher, mãe e professora alfabetizadora, despertando-lhe para a compreensão e entendimento da alfabetização enquanto processo de emancipação dos sujeitos. A vivência docente com a alfabetização de jovens e adultos tornou-a mais inquiridora acerca das questões que envolvem a alfabetização: “cheguei a este curso ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico” (FREIRE, 1987, p. 23). Assim, a práxis docente passa a se efetivar na vida profissional da professora alfabetizadora.

A trama com diferentes fios e cores na vida dos sujeitos vai sendo tecida dia após dia, mesmo sem ser percebida. Assim, no ano de 2006, com grande concorrência, participa do concurso público para o cargo de Assistente Técnico Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. Aprovada, se efetiva 40 horas semanais na Escola Estadual do município de Santiago do Sul. Neste mesmo ano, realiza, também, concurso público para a rede municipal de ensino deste município, para atuar 20 horas semanais nas séries iniciais, classificando-se em primeiro lugar. Ao assumir a vaga no concurso, é desafiada em trabalhar pela primeira vez com alfabetização,



naquele ano com uma turma composta por 16 crianças de 1º ano do ensino fundamental. Ter assumido os dois concursos no ano de 2006 foi desafiador e ao mesmo tempo de grandes oportunidades de crescimento profissional e de muitas aprendizagens no que se refere à formação enquanto profissional da educação. Para Dias (2011, p. 49),

Não há como pensar em formação sem pensar nos sujeitos que aprendem. E não há como pensar nestes sujeitos sem considerar suas histórias de vida, pois não podemos pensar no sujeito que aprende sem considerar sobremaneira o que a vida lhe ensinou, pois dessa vida resultam os saberes, os sentidos e os desejos que mobilizam os sujeitos para o ato de aprender e de formar-se.

Continuando a trajetória, sempre na perspectiva de buscar a formação pela práxis pedagógica, em 2006, a mulher, mãe, professora, realiza tutoria na formação continuada para professores das séries iniciais da rede municipal de ensino de Santiago do Sul/SC e Formosa do Sul/SC, por meio do Programa do Ministério da Educação “Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem”. Momentos ímpares marcados por estudos e trocas de experiências. Oportunidades para repensar, construir e reconstruir estratégias de desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento nas escolas. Nesta perspectiva, Josso (2004, p. 48) destaca que:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 48).

O entrelaçamento de fios segue realizando a tessitura na vida da mulher, mãe e professora que, em 2008, após a capacitação com a Federação Catarinense de Educação Especial, a partir de parceria da 32ª Gerência de Educação, desenvolveu programa para capacitação de professores das 10 escolas estaduais dos municípios pertencentes à 32ª Gerência de Educação,

oportunidade em que trabalhou a temática: “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com altas habilidades/superdotação”. De acordo com Freire (2000):

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 2000, p. 64).

Assim, em movimento dialético, a tessitura das vivências da professora e pesquisadora em educação vai, aos poucos, ganhando cada vez mais sentido e, juntamente com seus pares, se desafia a apropriar-se de saberes e fazeres pedagógicos que vão constituindo o sujeito professor. Afinal, “escola é... o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, Programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. Que alegra, se conhece, se estima” (FREIRE). Dias (2011, p. 42) também afirma:

[...] a formação se faz neste processo dialético, nesta trama de aprender ensinar aprender. E, por isso, podemos dizer que os saberes e conhecimentos implicados nas atividades de ensino das professoras são elementos das suas experiências de vida que constituem seu processo identitário.

Neste percurso, os desafios continuam a fazer parte da vida da mulher, mãe e professora alfabetizadora de olhos e cabelos escuros quando, no ano de 2009, foi convidada para assumir a Secretaria Municipal de Educação de Santiago do Sul-SC, no cargo de Secretária Municipal de Educação, função que exerceu de fevereiro de 2009 a fevereiro 2012. Foram três anos de muito aprendizado sobre gestão pública, principalmente acerca dos desafios enfrentados pelos pequenos municípios no que se refere aos aspectos financeiros, físicos, pedagógicos e de gestão de pessoal, e de como essas questões são tratadas no âmbito das políticas públicas vigentes.

Cabe destacar, mesmo sem adentrar no estudo das políticas públicas, a relevância destas à possibilidade de maior acesso dos cidadãos aos seus direitos. Segundo Oliveira (2010) citado por Ferreira e Santos (2014, p. 148), políticas públicas “é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer”; e “o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (SOUZA, 2007, p. 26). Corroborando, Oliveira (2010) complementa que:

[...] políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

No entanto, as políticas públicas da educação e demais políticas intersetoriais<sup>3</sup> não garantem, por si só, a qualidade da educação. Torna-se muito importante conhecê-las e interpretá-las para que possam estar articuladas aos projetos pedagógicos escolares e estes articulados com os demais setores sociais, sem com isso perder as especificidades que competem à escola enquanto instituição social.

Neste contexto, em prol do desenvolvimento de uma gestão democrática, muitos desafios foram enfrentados pela mulher, mãe, professora e gestora em educação. Desafios estes que permitiram a apropriação de conhecimentos significativos enquanto profissional da educação e cidadã ativa do processo educacional. Para Freire (1998, p. 43), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o

---

<sup>3</sup> Intersetorialidade: refere-se a formas de trabalho que articulam sujeitos de diferentes setores sociais visando o desenvolvimento de ações conjuntas para amenizar e/ou superar situações e problemas complexos. “[...] constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços para garantir o acesso igual dos desiguais. Isso significa alterar toda a forma de articulação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses” (JUNQUEIRA, 2004, p. 27).

fazer e o pensar sobre o fazer”. Afinal, a construção da qualidade da educação pública, bandeira de luta de muitos educadores na história da educação do Brasil, requer a criação e o cumprimento de políticas públicas específicas também para o campo educacional, numa perspectiva de qualidade, acesso e permanência para todos.

Apesar das aprendizagens obtidas na gestão, o coração da professora alfabetizadora bate mais forte quando se refere à alfabetização. Desejava retornar ao trabalho com os anos iniciais de escolaridade. Então, no início de 2012, pede exoneração do cargo de secretária municipal de educação para assumir a alteração da sua carga horária para 40 horas semanais na função de professora de séries iniciais, atividade que atualmente desempenha com dedicação e paixão junto às turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Pequeno Cidadão.

Em 2012, também concorreu ao pleito eleitoral para o cargo de vereadora, obtendo o resultado de vereadora mais votada de seu município. Desta forma, passou a desempenhar conjuntamente o cargo efetivo de professora de séries iniciais na escola municipal e a vereança.

Como educadora, tem buscado pela formação continuada, por meio de cursos de capacitação e extensão em temáticas ligadas à educação, bem como cursos de especialização, pois, conforme escreve Freire (1996, p. 11), “somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se me reiterar, é problemático e não inexorável”.

Os fios continuam sendo tecidos, ano após ano. A necessidade de continuar aprofundando e buscando novos saberes na área da educação impulsionou a realização de quatro especializações, nas quais a tessitura dos temas pesquisados procurou entrelaçar os diferentes fios, cores, perspectivas e desafios da educação, tanto no aspecto pedagógico quanto de gestão. Assim como é na vida, acontece na educação, nada é neutro e pronto, tudo é um processo. Guimarães Rosa escreve:

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em

nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente. (Disponível em: <[http://www.mensagenscomamor.com/poemas-e\\_poesias/poemas\\_de\\_guimaraes\\_rosa.htm](http://www.mensagenscomamor.com/poemas-e_poesias/poemas_de_guimaraes_rosa.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2015).

Conforme Gómez (2004, p. 50) “embora o tempo siga o seu curso, temos de tomar consciência de que nosso tempo deve ser algo próprio, algo que nos ocorre e em que podemos intervir ativamente, convertendo-o em um tempo vivido e sentido e conscientemente assumido por cada um de nós”. Nesta perspectiva, o imenso apreço pela família, pela vida, pelos sonhos e pela educação foram alicerces para superar obstáculos, seguir em frente, sem desanimar, e possibilitar que a menina, mãe, agricultora e professora de olhos e cabelos escuros conquistasse uma vaga para cursar o mestrado em educação na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). Como disse Freire:

[...] não existe *ensinar sem aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (2006, p. 29).

Neste percurso formativo, tem-se dentre um dos desafios o de melhor compreender o que realmente se efetiva enquanto processo de fazer docente. Nestes anos de prática pedagógica, inquietações com relação à alfabetização e letramento persistem no pensamento da professora alfabetizadora e pesquisadora em educação.

Nas leituras realizadas sobre alfabetização, observou-se a diversidade de estudos existentes no tema, no entanto, ao se questionar acerca das concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita, algumas inquietações permanecem, encontrando, assim, o fio condutor para o desenvolvimento de sua pesquisa neste momento de formação *stricto sensu*. Momento em que a

tessitura se dá a partir de desafios, superações, dedicação para elaboração de projeto, foco, determinação, leituras, orientações, busca de subsídios teóricos, dentre outros, que passam a ocupar o tempo da mulher, mãe e professora alfabetizadora.

Com isso, as experiências no campo da vida seguem sendo tecidas, trançadas, desfiadas, costuradas... “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 6). E assim os sonhos da menina, mãe, agricultora, professora, estudante, mulher, continuam sendo sonhados, vividos, e quem sabe um dia se concretize, também, o sonho do doutorado no campo da educação.

A história aqui descrita perpassa o oeste catarinense com destaque para alguns municípios, trazidos, no momento, como campo de estudo da menina de cabelos e olhos escuros. Hoje, o contexto no qual cresceu, alfabetizou-se, interagiu e se transformou durante muitos anos, passa a ser seu objeto de estudo. Assim, resgatar a história desta região é, ao mesmo tempo, lembrar fatos da própria vida.

A trajetória do aluno, professor, cidadão, carrega marcas das suas experiências de vida. De modo não diferente, a educação, também tem história e, conseqüentemente os processos que envolveram e envolvem a alfabetização e o letramento, nela estão incluídos. Por isso, é neste ponto – aspectos históricos e conceituais da alfabetização e letramento – que o capítulo a seguir se concentra, mesmo que, de forma breve.

### **3. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL E ASPECTOS CONCEITUAIS: BREVE ABORDAGEM**

Neste capítulo, se fez uma breve contextualização da história da alfabetização no Brasil e dos conceitos em torno da alfabetização e letramento, que têm sido foco de muitas discussões, principalmente, no contexto atual.

Ao introduzir o estudo da história da alfabetização no Brasil a partir do diálogo com vários autores, Boto (2011) destaca que a preocupação em estudar a alfabetização advém do fato desta ser um dos objetos mais significativos no campo da educação, e chama a atenção para a impossibilidade de pensar o conceito de escola sem considerar a relevância simbólica e pedagógica da leitura e da escrita. Mais do que isso, observa: “como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade? Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever” (BOTO, 2011, p. 1).

Neste sentido, ao retomar parte da história da educação no Brasil, percebe-se que o acesso à educação até o final do século XIX era restrito a poucos e, assim, privilégio de alguns. A leitura e a escrita pouco faziam parte dos contextos culturais da época. Com a universalização da escola, o acesso foi ampliado e o ler e o escrever passaram a ser organizados, estruturados, sistematizados e ensinados por professores nas escolas (MORTATTI, 2011).

Conforme enfatiza Saviani (2010), no século XIX, muitas foram as dificuldades em se implantar um sistema educacional no Brasil, tanto no que se refere às questões pedagógicas quanto a investimentos financeiros para o desenvolvimento da educação. Foram 49 anos, durante o Segundo Império (1840-1888), em que a média anual investida em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial. Destes, apenas, 0,47% foram destinados para o ensino primário e secundário. Em 1844, foram investidos 0,11% do orçamento do governo imperial para “a instrução primária”. Neste contexto, o sistema de ensino no Brasil “não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação” (SAVIANI, 2010, p. 166-167).

Além das limitações materiais, cumpre considerar, também, o problema relativo à mentalidade pedagógica. Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral de homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosófico-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas (SAVIANI, 2010, p. 167-168).

A partir do final do século XIX, a educação e, por conseguinte, a alfabetização, sofre mudanças significativas, sobretudo no que diz respeito à concepção pedagógica que fundamenta as práticas docentes e os métodos desenvolvidos neste processo de ensinar e de aprender a ler e a escrever.

Assim, no final do século XIX, com o surgimento da psicologia, se começa a discutir o caráter psicológico da criança no processo de alfabetização. “Empreendida por educadores, essa discussão prioriza as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz” (MORTATTI, 2011, 44).

No campo das concepções pedagógicas se iniciou “uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação”. Houve divergências no sentido de buscar enquadrar a alfabetização a partir de métodos sintéticos (das partes para o todo), analíticos (do todo para as partes) ou misto (mistura de métodos), dentre outros (MORTATTI, 2006, p. 8). A história da alfabetização no Brasil tem sido reconhecida pela disputa dos métodos, os quais se encontram imbricados e presentes nos contextos atuais, principalmente quanto ao ensino da escrita.

Ao abordar as concepções de alfabetização, Mortatti (2006) as divide em quatro fases cruciais, em referência a 1876 até a atualidade. A primeira foi denominada, pela autora, como “a metodização do ensino da leitura” e perdurou de 1876 a 1890. Sobre isso, Mortatti (2006) ainda escreve:

[...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura



com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

A segunda fase, iniciada com a organização republicana, foi alvo de grandes disputas entre os métodos de leitura e escrita, vigorando nela a utilização das cartilhas. Neste momento, a universalização do acesso à escola surgiu como proposta de modernização e progresso do novo Estado-Nação, bem como frente à nova ordem econômico-social instaurada (MORTATTI, 2006). Este período foi denominado como “a institucionalização do método analítico” (FRANCO; RAIZER, 2012, p. 784), e, “[...] ao longo desse momento, já no final da década de 1910, o termo ‘alfabetização’ começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2006, p. 8).

Embora “as primeiras cartilhas datam do século XIX, mais precisamente no ano de 1834”, a utilização das cartilhas é muito forte durante o século XX, sendo considerada “como uma primeira experiência na área da alfabetização, o que permitiu que a sociedade atual experimentasse novos métodos de alfabetização”. Com isso, a cartilha passou a ser utilizada por muitos professores como suporte para o planejamento das aulas de alfabetização (FARIAS, 2008, p. 3829).

Castanha e Bittar (2013) ao analisarem o perfil de professores no Brasil dos séculos XIX e XX observam que na sua maioria eram homens devotados à pátria, submissos às autoridades, obedientes às leis e moralmente íntegros. Nos discursos de autoridades da época, os professores eram citados como fracassados social e economicamente, indivíduos incapazes de ganhar a vida de outro modo.

No final do século XIX, os professores passaram a ser avaliados por banca examinadora antes de ingressarem para a docência, sendo que antes lhes era exigido atestado de moralidade e idade mínima, somente (CASTANHA e RITTER, 2013). Ainda, conforme Mortatti (2000), a partir de 1890, como

consequência também da organização republicana da instrução pública, percebe-se a escolarização das práticas de leitura e escrita, sendo que a cartilha passa a se consolidar como um dos instrumentos de concretização dos métodos propostos.

No Brasil, um grupo de professores normalistas, formados pela Escola Normal de São Paulo, aos poucos foi assumindo cargos vinculados às funções diretivas na “instrução pública”, considerando a cartilha como algo moderno que vem para concretizar o método sintético. Nesta perspectiva, por volta de 1890, a Cartilha da Infância “foi adotada pelo governo paulista e depois por todo Brasil”. A cartilha apresentou-se em sucessivas edições e estendeu-se, pelo menos, até meados da década de 1990, perfazendo, portanto, um tempo de, aproximadamente, cem anos (SANTOS, 2007, p. 340).

No entanto, há que se considerar que os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos foram mudando no decorrer do tempo e outras concepções foram sendo criadas e recriadas para dar conta de atender à necessidade de ensinar as crianças a ler e a escrever.

Seguindo a abordagem da história da educação brasileira, Mortatti (2006, p. 8) nomina a terceira fase de “alfabetização sob medida”, presente entre 1920 e 1970. Neste período, os métodos de alfabetização utilizados foram mistos e ecléticos, passando a ser relativizados e secundarizados.

Nesta época, os estudos de Lourenço Filho (educador brasileiro do século XX) sobre os conhecimentos da “ciência psicológica aplicada à educação” se propagaram (SGANDERLA; CARVALHO, 2010, p. 2). Um exemplo é a obra “Introdução ao estudo da Escola Nova”, que teve sua primeira edição em 1930 (SAVIANI, 2010, p. 200).

Neste contexto, cumpre destacar também sobre os testes ABC, que foram utilizados, principalmente, para “medir a maturidade da criança para a alfabetização”, visando “diminuir os altos índices de repetência das crianças nos primeiros anos de escolarização”, organizando as classes a partir de critérios (SGANDERLA; CARVALHO, 2010, p. 2).

Desta forma, no período de 1920 a 1970, a alfabetização no Brasil “era entendida como o aprendizado da leitura e da escrita, sendo o método de

ensino subordinado ao nível de maturidade alcançado pelas crianças. A medida do seu nível de maturidade levava à classificação das crianças e agrupamento em classes homogêneas para a alfabetização” (SGANDERLA; CARVALHO, 2010, p. 8). Ou seja, os alunos eram agrupados de acordo com suas aptidões. Classes fortes para os inteligentes, classes fracas para os que possuíam maior dificuldade (SGANDERLA; CARVALHO, 2010).

Neste contexto, Soares (2012, p. 13) expõe que a cada mil crianças que ingressavam na 1ª série, “apenas 449 chegavam à 2ª série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois - de cada mil crianças que ingressavam na 1ª série, apenas 438 chegavam à 2ª série”. Chegando-se a 1980, os dados são semelhantes, com pouco ou nenhum progresso. Neste período, iniciou-se, no Brasil, a organização por ciclos, isto é, “a 1ª série correspondia a série de alfabetização – só o aluno considerado ‘alfabetizado’ era promovido à 2ª série” (SOARES, 2012, p. 14).

Perfazendo a análise sobre os caminhos da alfabetização no Brasil, Franco e Raizer (2012, p. 785) destacam que, em virtude das urgências políticas e sociais que acabaram por influenciar o campo da educação, especialmente no início da década de 1980, passou-se a questionar o fracasso da escola no processo de alfabetização de seus educandos, dando origem ao quarto momento da alfabetização denominado “desmetodização do ensino”.

Neste período, conforme analisa Mortatti (2006, p. 10):

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980 inicia-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização”.

Assim, segundo Franco e Raizer (2012), incorporou-se o construtivismo em práticas pedagógicas de todo o Brasil, fato este que pode ser percebido também nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). É nesta fase

que ganhou espaço a discussão de um novo conceito no campo da educação: o letramento. Embora a alfabetização e o letramento sejam conceitos distintos no processo de ensino e aprendizagem, estão intimamente ligados, de modo que não é mais possível pensar estes processos separadamente na ação de ensinar e aprender (SOARES, 2004c; FRANCO; RAIZER, 2012).

A reflexão acerca do conceito de letramento emerge da perspectiva de que não basta estar alfabetizado, saber ler e escrever para se inserir em um mundo letrado. Faz-se necessário que os sujeitos adquiram habilidades e competências para que possam utilizar desses conhecimentos de leitura e escrita em suas práticas cotidianas, no exercício da cidadania (SOARES, 2004c; MORTATTI, 2011). Com isso, emerge a inquietação: se as concepções e métodos utilizados têm atendido a estas expectativas.

Muitos educadores e estudiosos têm buscado compreender como se desenvolve o processo de aquisição da alfabetização e do letramento, processos distintos e, ao mesmo tempo, interligados (SOARES, 2001) e que se desenvolvem com experiências diferenciadas na história. Logo, para melhor desenvolver propostas de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de alfabetização e letramento, precisa-se verificar, mais a fundo, como estes dois conceitos têm sido compreendidos e teorizados. Por isso, no texto a seguir, deu-se ênfase aos conceitos de alfabetização e letramento.

### 3.1 DIALOGANDO SOBRE OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização, enquanto etapa da escolaridade na qual os sujeitos se apropriam mais especificamente da aprendizagem da leitura e da escrita, passa a ser foco de preocupação por parte dos educadores e de outros setores da sociedade. Além disso, a partir das inquietações em torno da alfabetização, pela incompletude frente às demandas da sociedade do século XX e XXI, e do entendimento de que não basta que o sujeito saiba ler e escrever, sendo necessário que saiba fazer uso destas práticas de leitura e escrita nos contextos em que se insere, o conceito de letramento chega ao Brasil.

Isto reforça a importância de se compreender as especificidades, proximidades e entrelaçamentos do processo de alfabetização e letramento.

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

A alfabetização e o letramento são conceitos compreendidos de maneiras distintas entre os estudiosos do tema, acreditando-se que, na prática, ainda há muitas dúvidas acerca do desenvolvimento de propostas pedagógicas para se alfabetizar e letrar. Por isso, a partir dos escritos de Soares (2001; 2004; 2009; 2010; 2011; 2012); Mortatti (2004); Tfouni (1988; 2010); Smolka (1988); Silva (2007); Kleiman (1995); Koerner (2010); Street (1984; 2014) e Freire (2005), destacou-se, adiante, sobre a conceituação e compreensão em relação à alfabetização e o letramento no decorrer da educação brasileira.

Considera-se mister a compreensão teórica e conceitual da alfabetização e do letramento para a construção e o desenvolvimento de propostas metodológicas de ensino que deem conta de efetivar ações pedagógicas que atendam o que se propõe atualmente para a educação, principalmente nos anos iniciais de escolaridade. O desconhecimento ou o pouco conhecimento teórico sobre os conceitos de alfabetização e letramento tem implicações diretas na atuação do professor (KOERNER, 2010).

Ao apresentar o resultado de uma pesquisa realizada com professores em 1996, Koerner (2010) observa que, para estes, a definição de alfabetização está “fortemente relacionada ao caráter escrito” (KOERNER, 2010, p. 22) e, com relação ao letramento, nenhuma noção foi observada,

[...] o que indica que a difusão de novas concepções leva um significativo tempo até chegar ao espaço de sala de aula. Enquanto isso, predominam aquelas concepções nas quais os professores se sentem seguros e, no caso da alfabetização, a ênfase recai no código escrito e no reconhecimento dos sinais gráficos, as letras (KOERNER, 2010, p. 22).

Por isso, é preciso se dedicar na retomada breve de algumas considerações envolvendo a alfabetização e o letramento, com vistas a subsidiar a apropriação conceitual destes termos fortemente discutidos, mormente no contexto educacional.

Existem duas formas de entender a “alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes” (TFOUNI, 2010, p. 16-17).

Neste contexto, destaca-se que o conceito de alfabetização, especificamente de estar alfabetizado, mudou no decorrer dos tempos. Silva (2007) considera alfabetizado “a pessoa que aprendeu a operar com o sistema da escrita”, enunciando sequências escritas “mesmo que pequenas frases ou listas isoladas de palavras”, além de escrever palavras, frases e fazer cálculos, mesmo que estas ações desrespeitem o “padrão ortográfico” (SILVA, 2007, p. 25). A autora complementa que “a pessoa alfabetizada é capaz de reconhecer a relação entre símbolo escrito e as formas faladas; a acepção atual de alfabetismo, ser alfabetizado é, portanto, mais que simplesmente ser capaz de ler e escrever o próprio nome e de reconhecer símbolos isolados como se fossem desenhos” (SILVA, 2007, p. 25).

Com o surgimento do termo *literacy* que, segundo Soares (2012, p. 16-17), significa “alfabetismo”, houve “certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las” (SOARES, 2011, p. 29).

O termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil no ano de 1986, no livro escrito por Mary Kato e intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (SOARES, 2009, p. 33). Na opinião de Soares (2010, p. 47), o letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Pode ser ainda entendido por Kleiman (1995, p. 19) como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, ressaltando a

amplitude do conceito de letramento enquanto prática que se efetiva para além da sala de aula.

O letramento remete a um conjunto de situações de prática social em que a leitura e a escrita se fazem presentes. Sendo assim, observa-se que a escrita se difere de um contexto social e cultural para outro (STREET, 2014). Logo, não há um tipo de letramento, mas diferentes níveis de complexidade de escrita e do uso da escrita. Soares (2003a, p. 106-107) corrobora quando defende que:

[...] eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação.

A autora acrescenta ainda que nem sempre o sujeito alfabetizado é letrado, tendo em vista que “alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever”, enquanto letrado é o sujeito “que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2001, p. 39). Assim, “[...] enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1988, p. 16). Enquanto a alfabetização se refere às práticas de aprendizagem da leitura e da escrita pelo sujeito no aspecto mais individualizado de caráter pedagógico escolarizado, o letramento, para além de focalizar os aspectos “sócio-históricos da aquisição da escrita, também estuda e descreve o contexto social e as demandas de que tipo de letramento emerge das práticas sociais” (TFOUNI, 1988, p. 9).

Mortatti (2004, p. 98) afirma que:

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Soares (2010, p. 66) aborda a sutileza e a complexidade que envolve o conceito de letramento, por isso difícil de ser contemplado “em uma única definição”, e aponta para duas principais dimensões do letramento: “a individual e a social”. Na dimensão individual, “o letramento é visto como atributo pessoal, considerando o processo de como cada um se apropria de habilidade do ler e do escrever”. Quando o foco está na “dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais da língua escrita” (SOARES, 2010, p. 66-67). Assim, mesmo considerando as duas dimensões de letramento apontadas por Soares (2010), não seria possível definir precisamente o conceito de letramento, dadas as suas muitas interpretações frente às diferentes perspectivas e contextos.

No letramento social, o sujeito vivencia práticas de letramento em situações cotidianas; já o letramento escolar necessita de planejamento pedagógico e da intencionalidade no sentido de possibilitar, aos sujeitos, conhecimentos, habilidades e competências de leitura e de escrita para além da sala de aula, atendendo as suas necessidades numa sociedade cada vez mais letrada (SOARES, 2003).

Nessa perspectiva, torna-se possível compreender que, para o conceito de letramento, muito mais que a dimensão individual, está a dimensão social. O dito se apresenta mais evidente em razão das necessidades de utilização, pelo sujeito, da leitura e da escrita nas relações cotidianas para atingir diferentes objetivos.

Sendo assim, o sujeito pode estar letrado para determinados contextos e iletrado para outros, pois, “à medida que as condições sociais e econômicas mudam, também as expectativas em relação ao letramento mudam, e aqueles classificados como alfabetizados ou letrados em determinado momento podem



não ser em outro” (SOARES, 2010, p. 90). Deste modo, o conceito de letramento muda de acordo com “as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço” (SOARES, 2010, p. 78).

Smolka (1988) contribui no sentido de que a escrita, quando apresentada e ensinada aos sujeitos como uma simples técnica, “serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa” e, conseqüentemente, segundo a autora, os efeitos “são tragicamente evidentes”, tanto para os índices de evasão quanto para os índices de repetência (SMOLKA, 1988, p. 38).

Neste ponto, a autora salienta que não basta apenas ensinar a técnica de aquisição da leitura e da escrita, faz-se necessária a superação das práticas pedagógicas do ensinar por ensinar, ler por ler, escrever por escrever, das atividades de repetição e, basicamente, de transmissão. Precisa-se:

Fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (SMOLKA, 1988, p. 45).

Portanto, em suma, a alfabetização e o letramento são processos que carecem ser melhores compreendidos, analisados e trabalhados, não meramente numa perspectiva individual do conhecimento, mas, levando em consideração o “processo de internalização dos papéis, e funções sociais apontados por Vygotsky”, além do processo intersubjetivo em que a criança elabora processos mentais para que se aproprie da leitura e da escrita, “que inicialmente passa pela linguagem falada”. Assim, podem ocorrer dificuldades quando “a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças” (SMOLKA, 1988, p. 58).

Embora se busque desenvolver a alfabetização e o letramento nas escolas, acredita-se que ainda há distanciamento entre o discurso e a prática. “É preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar

transformações” (SMOLKA, 1988, p. 113), já que “as práticas particulares e as concepções de leitura e escrita são para uma dada sociedade dependendo do contexto; elas estão embutidas em uma ideologia e dela não podem ser desvinculadas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas” (STREET, 1984, p. 1).

Diante do exposto, faz-se necessário compreender a alfabetização enquanto processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética. No entanto é imprescindível que esta seja planejada e desenvolvida a partir de práticas de letramento. Ou seja, que o ensino da escrita e da leitura realizado nos anos iniciais dos ambientes escolares esteja relacionado com as experiências cotidianas dos sujeitos inseridos em contextos letrados. Nesse sentido, uma metodologia do ensino da leitura e da escrita consiste em o sujeito aprender a escrever envolvendo “dois processos simultâneos: compreender a natureza do sistema de escrita – os aspectos gráficos – e o funcionamento da linguagem que usamos para escrever – os aspectos discursivos (LAROCCA; SAVELI, 2005, p. 215-216).

Para tanto, consideram-se necessários os estudos que provoquem reflexões acerca das concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita, temas estes abordados a partir de uma revisão da literatura no próximo capítulo.

#### 4. CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA NA REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo busca contextualizar o objeto de pesquisa na revisão da literatura, apresentando brevemente as produções existentes sobre a temática nas bases de dados pesquisadas bem como alguns apontamentos de autores sobre a temática em estudo. Para tanto, este capítulo está dividido em dois momentos: i) no primeiro, apresentaram-se as estratégias de busca nas bases de dados, os trabalhos encontrados e os agrupamentos realizados; ii) no segundo momento, procurou-se tecer diálogos com as produções referentes às concepções de escrita e concepções do ensino da linguagem escrita, dedicando-se também à análise das aproximações entre as produções encontradas e a presente pesquisa.

##### 4.1 LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS

Partindo do interesse em conhecer o que tem sido cientificamente pesquisado e produzido sobre alfabetização, letramento, concepções de escrita e concepções do ensino da linguagem escrita, neste capítulo se situou o problema desta pesquisa no contexto da revisão de literatura.

Para tanto, teve-se como base de análise e reflexão publicações presentes nas bases de dados SciELO e ANPEd. Na busca, foram utilizados os termos “alfabetização” e “escrita”; “letramento” e “escrita”, que estão presentes no Thesaurus Brasileiro da Educação, e foram unidos por operador *booleano* (*AND*), o que contribuiu para a obtenção de estudos relacionados à proposta de pesquisa. Na SciELO, com a associação dos termos “alfabetização” e “escrita” (78) e “letramento” e “escrita” (81), foram obtidas 159 produções de 2000 a 2014 (últimos 15 anos), e nos Grupos de Trabalho 10 (Alfabetização, leitura e escrita), da ANPED, foram encontradas 226 publicações (textos de trabalhos e pôsteres) de 2000 a 2013 (últimos 14 anos). As produções do ano de 2014 não estavam disponíveis no momento das buscas. Com isso, obteve-se, em 2015, um total de 385 trabalhos.

Koerner (2010) destaca que, por volta dos anos 1980, nos estudos relacionados à alfabetização, predominavam os que abordavam as temáticas: “proposta didática, prontidão, dificuldades de aprendizagem, concepção de alfabetização, métodos, determinantes de resultados e caracterização da alfabetização” (KOERNER, 2010, p. 19). A autora aponta também que temas como “sistema fonológico/sistema ortográfico, língua oral/língua escrita e conceituação de língua escrita, mais diretamente relacionados aos aspectos lingüísticos (*a priori*), foram de baixa ocorrência” (KOERNER, 2010, p. 19). Posteriormente, a alfabetização passou a ser tema de interesse dos profissionais da área da linguística, com isso houve a “intensificação de trabalhos voltados aos aspectos linguísticos” (KOERNER, 2010, p. 19).

A autora acrescenta ainda que os estudos mais recentes se voltam “para o sujeito discursivo sócio-historicamente situado: um sujeito que escreve algo para alguém, de uma dada maneira, com uma dada intencionalidade e dentro de um determinado contexto” (KOERNER, 2010, p. 21).

Os resultados encontrados a partir da revisão da literatura corroboram com Koerner (2010), pois apontam para o significativo número de produções que tem como temática a leitura e a escrita no processo de alfabetização e letramento, na perspectiva de conceber a escrita em seu movimento dialógico na interação social e cultural e apropriação e utilização desta pelos sujeitos em seus contextos, conforme apresenta-se nos Quadros 1 e 2.

#### Quadro 1 - Temas centrais das produções SciElo

| <b>Temas centrais</b>  | <b>2000 a 2005</b> | <b>2006 a 2010</b> | <b>2011 a 2014</b> | <b>TOTAL</b> |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------|
| Distúrbios de linguagem e deficiências                       | -                  | 03                 | 01                 | <b>04</b>    |
| Leitura  | 02                 | 03                 | 05                 | <b>10</b>    |
| Pesquisas com professores relacionadas à leitura e escrita   | 01                 | -                  | 05                 | <b>6</b>     |
| Alfabetização de jovens e adultos                            | 05                 | -                  | 09                 | <b>14</b>    |
| Consciência fonológica                                       | 02                 | 05                 | 04                 | <b>11</b>    |
| Letramento   | 03                 | 12                 | 13                 | <b>26</b>    |
| Dificuldades de aprendizagem                                 | 01                 | 01                 | -                  | <b>02</b>    |
| Alfabetização e letramento                                   | 02                 | 01                 | 01                 | <b>08</b>    |
| Alfabetização  | 01                 | 05                 | 05                 | <b>11</b>    |
| Formação de professores                                      | 02                 | 05                 | 04                 | <b>11</b>    |
| Leitura e escrita  | 05                 | 11                 | 11                 | <b>27</b>    |
| Avaliação em larga escala na alfabetização                   | -                  | 01                 | 01                 | <b>02</b>    |
| Educação infantil Oralidade                                  | 01                 | -                  | 04                 | <b>05</b>    |
| Ensino fundamental de 9 anos                                 | -                  | 01                 | 04                 | <b>05</b>    |
| Erros ortográficos   | -                  | 03                 | 02                 | <b>05</b>    |
| Alfabetização e fracasso escolar                             | 01                 | -                  | -                  | <b>01</b>    |
| Análise, produção e interpretação de textos na alfabetização | 02                 | 03                 | 01                 | <b>06</b>    |
| Sequência didática gênero                                    | -                  | 03                 | 01                 | <b>04</b>    |
| Análise de livros didáticos de alfabetização                 | -                  | -                  | 01                 | <b>01</b>    |
| <b>TOTAL</b>   |                    |                    |                    | <b>159</b>   |

Fonte: arquivos da pesquisadora.

No Quadro 1, pode-se perceber que os temas pesquisados trazem contribuições significativas para a área da educação nos anos iniciais, com recorrência para temas referentes à leitura e à escrita, letramento, alfabetização de jovens e adultos, alfabetização, formação de professores e consciência fonológica.

No Quadro 2, são apresentados os temas centrais dos trabalhos encontrados na ANPEd, especificamente nos Grupos de Trabalho 10 – Alfabetização, leitura e escrita.

Quadro 2 - Temas centrais das produções ANPEd

| <b>Temas centrais</b>  | <b>2000 a 2005</b> | <b>2006 a 2010</b> | <b>2011 a 2013</b> | <b>TOTAL</b> |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------|
| Leitura  | 10                 | 16                 | 09                 | <b>35</b>    |
| Pesquisa com professores relacionadas a leitura e escrita    | 09                 | 06                 | 07                 | <b>22</b>    |
| Alfabetização de jovens e adultos                            | 01                 | -                  | -                  | <b>01</b>    |
| Consciência fonológica                                       | 02                 | 01                 | -                  | <b>03</b>    |
| Letramento   | 09                 | 10                 | 07                 | <b>26</b>    |
| Dificuldades de aprendizagem                                 | 01                 | 01                 | -                  | <b>02</b>    |
| Alfabetização e letramento                                   | 01                 | 02                 | 07                 | <b>10</b>    |
| Alfabetização  | 11                 | 08                 | 02                 | <b>21</b>    |
| Formação de professores                                      | 05                 | 07                 | 04                 | <b>16</b>    |
| Leitura e escrita  | 16                 | 03                 | 04                 | <b>23</b>    |
| Avaliação escrita ENEM                                       | -                  | 01                 | -                  | <b>01</b>    |
| Educação infantil Oralidade                                  | 05                 | 03                 | 01                 | <b>09</b>    |
| Ensino fundamental de 9 anos                                 | -                  | -                  | 02                 | <b>02</b>    |
| Alfabetização e fracasso escolar                             | -                  | -                  | 01                 | <b>01</b>    |
| Análise, produção e interpretação de textos na alfabetização | 14                 | 09                 | 04                 | <b>27</b>    |
| Literatura digital   | 03                 | 03                 | -                  | <b>06</b>    |
| Sequência didática gênero                                    | -                  | 02                 | -                  | <b>02</b>    |
| Análise de livros didáticos de alfabetização                 | 05                 | 11                 | 03                 | <b>19</b>    |
| <b>TOTAL</b>   |                    |                    |                    | <b>226</b>   |

Fonte: arquivos da pesquisadora

Tornou-se evidente neste quadro (Quadro 2) que os temas estudados são de relevância para o cenário educacional e expressam o contexto atual que “pretende dar conta do aspecto social da alfabetização” (GONTIJO, 2014, p. 48). No entanto, alguns temas se apresentaram em maior proporção nos estudos, como: leitura, análise, produção e interpretação de textos na alfabetização, letramento, leitura e escrita, pesquisas com professores relacionadas à leitura e escrita, alfabetização, análise de livros didáticos de alfabetização e formação de professores. Os trabalhos sobre letramento se destacaram significativamente de 2000 até 2013, enquanto que a alfabetização aparece com maior foco nas publicações realizadas entre 2000 e 2010. A temática – formação de professores – é recorrente nos últimos 15 anos (2000 a 2013), nesta fonte de dados.

Na análise dos Quadros 1 e 2, identificou-se que, maior número de publicações foi encontrado na ANPEd, embora a busca nesta fonte de dados tenha sido de 2000 a 2013, diferente da SciELO que compreendeu o período de 2000 a 2014. Este fato pode ser justificado pela existência de um Grupo de Trabalho que aborda especificamente a “Alfabetização, Leitura e Escrita”, com produção científica intensa nesta área de concentração.

Cumprе destacar ainda que, em ambas as fontes de dados, foram encontradas publicações sobre temas diversos, como: distúrbios de linguagem e deficiências, dificuldades de aprendizagem, avaliação em larga escala na alfabetização, educação infantil/oralidade, ensino fundamental de nove anos, erros ortográficos, alfabetização e fracasso escolar, sequência didática/gênero, literatura digital e avaliação escrita/ENEM.

Ainda, foram identificadas diferenças entre as bases com relação ao número de produções por tema. Enquanto que, por exemplo, na SciELO, um tema esteve entre os com maior predominância de produções, este mesmo tema obteve um número significativamente menor de publicações nos Grupos de Trabalho 10 – Alfabetização, leitura e escrita, e vice-versa.

Dos trabalhos encontrados na SciELO e ANPEd, foram selecionados 39 estudos no idioma português, considerando os interesses dos pesquisadores. Para auxiliar na leitura dos textos e extração de informações importantes para



o estudo, uma matriz esteve estruturada segundo: autor, título, instituição, objetivos, referencial teórico, metodologia, e principais conclusões da pesquisa.

A partir da análise do material selecionado e considerando o percurso de desenvolvimento do estudo, incluindo o esperado pelos pesquisadores, emergiram duas categorias, a saber: concepção de escrita, com 29 produções; e concepção do ensino da linguagem escrita, com 10 produções (Quadro 3).

Quadro 3 - Produções selecionadas segundo categoria de análise (n=39)

| <b>CATEGORIAS</b>                        | <b>2000 a 2005</b> | <b>2006 a 2010</b> | <b>2011 a 2014*</b> | <b>TOTAL</b> |
|--|--------------------|--------------------|---------------------|--------------|
| Concepção de escrita                     | 09                 | 08                 | 12                  | <b>29</b>    |
| Concepção do ensino da linguagem escrita | 03                 | 02                 | 05                  | <b>10</b>    |
| <b>TOTAL</b>                             |                    |                    |                     | <b>39</b>    |

\*Na ANPEd o período envolvido foi de 2000 a 2013, e na SciELO de 2000 a 2014.

Fonte: arquivos da pesquisadora.

Conforme demonstrado no quadro 3, os estudos acerca da concepção de escrita foram publicados nos anos de 2000 a 2014, mas em número maior entre 2011 e 2014, o que também ocorreu com a categoria concepção do ensino da linguagem escrita.

A seguir, debruça-se sobre os estudos selecionados nesta revisão da literatura, numa perspectiva das categorias de análise o que fornecerá subsídios teóricos aos próximos capítulos.

## 4.2 DISCUTINDO AS CATEGORIAS

### 4.2.1 Concepção de escrita

Nesta categoria, que busca destacar o modo pelo qual a escrita foi concebida no percurso histórico, a apresentação das contribuições trazidas pelos estudos selecionados (Apêndice A) ocorre com o auxílio de outras produções.

A linguagem escrita é uma forma de registro, de comunicação entre os homens, que transcende “os limites do espaço e do tempo”, configurando-se como um instrumento cultural relevante, tornando sua prática necessária para as sociedades e determinando “seu aprendizado como uma forma de responder a uma necessidade humana” (KLEIN, 2012, p. 115) de se comunicar para além do uso da linguagem oral.

Para Gontijo (2014, p. 16): “[...] a escrita é resultado do trabalho humano, é fundamental que todos os cidadãos que vivem em sociedades e fazem uso intenso dela tenham o direito a se apropriar desse sistema”. Corrobora com tal afirmativa Koerner (2010, p. 41), ao escrever que de fato é “trabalho: não a simples repetição de um gesto mecânico aprendido, mas a ação consciente de um sujeito que ‘manipula’ a matéria-prima dando-lhe a forma desejada”.

Assim, a leitura e a escrita têm sido temas recorrentes nos estudos sobre a alfabetização, e algumas inquietações ganham fôlego, a exemplo de como a escrita foi sendo concebida no espaço escolar e nos demais espaços letrados. Pesquisar sobre a escrita, enquanto resultado do trabalho humano em relação com os seres de sua espécie e a natureza, representada por signos carregados de sentidos e significados atribuídos social e culturalmente, remete a pensar, estudar e a melhor compreender sobre os imbricamentos das concepções de escrita na história da educação do Brasil, considerando os diferentes momentos da alfabetização, e a analisar a concepção de escrita presente nas práticas atuais. Realizar pesquisa nesta perspectiva é compreender-se enquanto sujeito, produto de um contexto histórico, social e cultural, por isso, sujeito que faz história.

A pesquisa sobre a escrita e sua importância, inserida no processo de alfabetização e letramento, tem sido foco de estudos de alguns pesquisadores há algum tempo. Estes estudos sobre alfabetização e os processos que envolvem a leitura e a escrita no Brasil são de grande relevância quando possibilitam a análise dos avanços e retrocessos ocorridos e de como a escrita, objeto deste estudo, foi sendo concebida (FRADE, 2010).

A leitura e a escrita, na maioria das vezes, na história da educação brasileira, foram concebidas com base em “teses pós-iluministas e liberais [...] como fator essencial para a operação de mudanças na sociedade e nos indivíduos” (GONTIJO, 2014, p. 13). No entanto, a alfabetização, a apropriação de habilidades e uso da leitura e da escrita contribui para o acesso ao exercício da cidadania, embora não pode ser concebida como sendo a única salvadora dos problemas sociais. Gontijo (2014) observa que:

[...] a tentativa de correlacionar linearmente a alfabetização e desenvolvimento econômico, social, individual, etc., sem levar em conta que o analfabetismo é resultado dos processos de exclusão e de marginalização gerados por sociedades fundadas na exploração do trabalho e, portanto, dos seres humanos. [...] esse mito não seve mais para explicar ‘o lugar da alfabetização na sociedade, na política, na cultura ou na economia’. [...] Isto porque, se por um lado a alfabetização foi democratizada e, por outro, também a escolarização, em níveis sempre regulados e controlados, as desigualdades sociais e econômicas prevaleceram ao longo da história (GONTIJO, 2014, p. 13).

Gontijo (2014, p. 13) também chama atenção para a necessidade de superar a forma como “a alfabetização tem sido concebida ao longo da história – processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever”. Com relação à concepção de escrita, Matencio (2012, p. 26) complementa que:

Até bem pouco tempo, na realidade, a escrita representava para muitos estudiosos somente uma transcrição da fala. Apenas recentemente a oralidade e a escrita começaram a ser estudadas como duas modalidades linguísticas com características próprias e como pertinentes aos estudos da linguagem.

Muitas vezes, a linguagem escrita tem sido concebida pelo ensino escolarizado como sendo meramente a “transcrição da oralidade”, partindo da concepção de que sua aprendizagem seria decorrente do conhecimento da “estrutura da escrita, sua organização em unidades” (MATENCIO, 2012, p. 17).

Neste sentido, a escrita se reduziria a práticas mecânicas de escrita linear das primeiras letras, “do reconhecimento das sílabas, palavras e frases, que, em conjunto, formariam os textos”. Nesta linearidade, a escrita é leitura

concebida “como decifração de signos linguísticos transparentes, e de ensino e aprendizagem como um processo cumulativo” (MATENCIO, 2012, p. 17).

Estudos destacados por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), após a observação de professoras em sala de aula, evidenciaram que o ensino da leitura e da escrita mantém bases nos métodos tradicionais. Observam ainda que a sala de aula é o espaço que possibilita aos professores a dinâmica para que possam recriar as orientações de autores de propostas curriculares e de livros didáticos, uma vez que as realidades das salas de aula são diferentes e, embora guiadas por mesmos objetivos, não percorrem necessariamente o mesmo caminho para a alfabetização e para o início das crianças no mundo da cultura escrita.

Nessa perspectiva, Gontijo e Leite (2002), após observação das crianças incentivadas a usar a escrita como recurso mnemônico, partem da concepção de que a linguagem escrita enquanto um conjunto de signos serve de apoio ao desenvolvimento de funções intelectuais. As autoras embasam seu estudo em concepções de aprendizagem de Ferreiro, <sup>4</sup>Vigotski e Luria, e, a partir da observação das escritas produzidas pelas crianças, apontam para um fato também afirmado por outros autores:

As crianças, salvo algumas exceções, continuam a escrever, na escola, para reproduzir letras, o que leva à memorização das suas formas e dos correspondentes sonoros dessas formas [...] Dessa forma, na escola quase sempre a escrita é tratada como atividade que tem um fim em si mesma, destituída das suas significações e das suas funções que a justificam como objeto cultural. [...] Do ponto de vista pedagógico e social, a escrita só tem significado para a criança como produção humana que realiza funções social (comunicativa) e individual (escrever para si mesmo) (GONTIJO; LEITE, 2002, p. 165).

A escrita tornou-se relevante na história da civilização humana pelas inúmeras possibilidades de comunicação entre os sujeitos, ganhando sentido e significado em contextos sociais e culturais. Diante disso, apresenta-se a seguir, a partir das contribuições teóricas de Frago (1993); Tfouni (2010);

---

<sup>4</sup> Em face das diferentes formas com que o nome do autor tem sido escrito em diversas obras, empregaremos, aqui, a grafia Vigotski com a finalidade de padronização, entretanto, nas referências e citações, seu nome está escrito de acordo com a forma como feita em cada obra.

Barbosa (2013); Cagliari (2004); Luria (1986; 1988); Gontijo (2002; 2008; 2011; 2014); Bakhtin (2000); Vigotski (1989; 2006); e outros teóricos, algumas reflexões sobre: o que é escrita? O que é escrever? Quem é o sujeito que escreve? O que é texto/gênero de texto?

#### 4.2.1.1 O que é escrita

Neste momento, buscou-se discorrer sobre a linguagem escrita, com ênfase aos aspectos conceituais e históricos, e ao desenvolvimento desta linguagem pela criança.

A escrita é uma invenção humana que foi, “juntamente com a roda e o fogo, um dos inventos que mais profundamente modificaram a mente humana. A mente tornou possível novas estratégias cognitivas, novos modos de pensamento e expressão, um novo sentido ou percepção do tempo” (FRAGO, 1993, p. 23). A escrita possibilitou ao humano se apropriar de estruturas mentais superiores que, em interação com a natureza, tornou possível a criação de “novos modos de ver e mostrar a realidade e, dentro dela, o próprio ser humano” (FRAGO, 1993, p. 23).

Segundo Barbosa (2013, p. 13), a invenção da escrita, há “cerca de 5.000 anos antes de Cristo”, foi importante para a humanidade, sendo, portanto, “considerada um marco de passagem da pré-história para a história” (TFOUNI, 2010, p. 13). Desde então, observa-se que a escrita passou por longos processos de evolução até chegar à escrita conhecida atualmente pelas civilizações (CAGLIARI, 2004, p. 106).

Para Cagliari (2004), os códigos escritos criados pelo homem se caracterizam por ter três fases distintas, a saber: pictórica, ideográfica e alfabética. A fase pictórica é indicada pela realização de desenhos nas paredes das cavernas que expressavam situações da realidade daquele contexto. Na fase ideográfica, a escrita consiste no uso de ideogramas, que são sinais gráficos utilizados para representar uma palavra ou algo. Porém, os sinais ideográficos não eram comuns a todos os povos, ou seja, existiam diferentes ideogramas utilizados pelos diferentes povos, havendo a necessidade de

criação de signos que fossem comuns à maioria dos povos. Com isso, chegasse à fase alfabética criada e recriada por diferentes povos até chegar ao sistema de escrita alfabético utilizado na atualidade. Cagliari (1998, p. 14) complementa:

Quem inventou a escrita foi a leitura: um dia numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Certo dia, recebeu a visita de alguns amigos e foi interrogado a respeito dos desenhos. Queriam saber o que representavam aquelas figuras e porque ele as tinha pintado nas paredes. Naquele momento, o artista começou explicar os nomes das figuras e a relatar os fatos que os desenhos representavam. Depois, à noite, ficou pensando no que tinha acontecido e acabou descobrindo que podia “ler” os desenhos que tinha feito. Ou seja, os desenhos, além de representar objetos da vida real, podiam servir também para representar palavras que, por sua vez, se referiam a esses mesmos objetos e fatos na linguagem oral. A humanidade descobria assim que, quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita.

Esse processo, segundo Tfouni (2010, p. 13), deve ter sido lento e sujeito “a fatores político-econômicos”. A autora escreve que uma das finalidades da escrita, principalmente a impressa, é a difusão de ideias. No entanto, atenta para o fato de que, em muitos casos, a escrita “funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela tem acesso” (TFOUNI, 2010, p. 13). Neste sentido, parte-se da premissa de que a linguagem, seja ela qual for, e neste caso a linguagem escrita, é preta de sentido e significado, assim imbuída de concepção de sujeito, de sociedade e de mundo.

Ante o exposto, a partir do aporte teórico de Luria (1988) e Vigotski (1989; 1991), a seguir, buscou-se dialogar numa perspectiva do que é a escrita e sobre o desenvolvimento desta linguagem pela criança.

Luria concebe a escrita como um “meio para recordar, para representar algum significado” (LURIA, 1988, p. 146), e envolve o aspecto individual e cultural dos indivíduos (VYGOTSKY, 1989; 1991). Diante disso, Barbosa (2013) salienta que:

O homem através dos tempos vem buscando comunicar-se com gestos, expressões e a fala. A escrita tem origem no momento em

que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos. Signos que sejam compreensíveis por outros homens que possuem ideias sobre como funciona esse sistema de comunicação (BARBOSA, 2013, p. 34).

Segundo Vigotski (1989, p. 86), o processo de aquisição da escrita pela criança é complexo tendo em vista que envolve o desenvolvimento das funções mentais superiores, o pensamento. Vigotski (1989) observa que existe uma intrínseca relação entre a fala interior, fala e a escrita. Processos extremamente complexos que se desenvolvem paralelamente, mediados pelos signos nos mais diversos contextos e interações sociais dos sujeitos. Assim, “a linguagem escrita não envolve apenas o ato de grafar sons da fala oral, mas expressa e materializa significados” (GONTIJO, 2002, p. 19).

Luria (1988) reforça o fato de que o processo de desenvolvimento da escrita pela criança é complexo. O autor defende que as crianças se apropriam da escrita em um tempo considerado curto, uma vez que estas desenvolvem habilidades e técnicas de escrita muito antes de iniciarem a escolaridade. Antes da criança entrar em contato com a sistematização da escrita escolar, ela já se apropriou de um “patrimônio de habilidades e destrezas”, adquiridas por meio das interações e mediações sociais e culturais nos contextos em que se insere e que subsidiarão os processos de aquisição das habilidades da escrita propriamente dita (VIGOTSKI, 2006).

Nesta perspectiva Luria (1988, p.143) escreve:

[...] se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por traz de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil de aprender o conceito e a técnica da escrita.

Os rabiscos são os primeiros indícios da escrita (GONTIJO, 2002): “Esses primeiros rabiscos ou garatuja produzidos pela criança [...] dizem respeito às formas externas da escrita, e a escrita é um conhecimento que não se reduz à sua externalidade” (GONTIJO, 2002, p. 17). Os rabiscos são

considerados por Luria como a pré-escrita, semelhante às primeiras escritas dos ancestrais, e representam as tentativas que as crianças fazem para imitar a escrita dos adultos. Assim,

Evidencia-se que a escrita é uma criação cultural e por meio da qual o sujeito vai estabelecendo relações sociais. A criança ao estabelecer relações externas com a escrita por meio das vivências, faz com que a escrita vá ganhando significação e passa a ser internalizada por meio das mediações que vão ocorrendo. A medida que estes processos ocorrem às funções psicológicas superiores se desenvolvem e os conceitos do uso social da escrita na cultura, vão sendo apropriados, muitas vezes, mesmo sem a criança conhecer o sistema de escrita alfabética (BORDIGNON; PAIM, 2015, p. 6).

Em seus estudos sobre o desenvolvimento da escrita pelas crianças, Luria (1988) observou que, em torno dos três anos de idade, rabiscam e organizam os rabiscos de maneira que possam lembrar o significado da escrita representada pelos rabiscos (GONTIJO, 2002). Para Luria (1988, p. 156) “nesse estágio de desenvolvimento, na realidade ainda não constituem uma escrita ou mesmo um auxílio gráfico, mas apenas desenhos no papel”. Oliveira (2010, p. 71) observa que, no estágio denominado por Luria de grafismo, a criança ainda não é capaz de “utilizar sua produção escrita como suporte para recuperação da informação a ser lembrada”.

Para Luria (1988), o desenvolvimento da escrita pela criança passa pela fase da escrita topográfica em que a criança deixa marcas como manchas e/ou linhas em suportes que encontra, principalmente no papel. Oliveira (2010, p. 73) observa que “[...] essas marcas ainda não são signos, mas fornecem pistas rudimentares que poderão auxiliar na recuperação da informação”, e os registros não fazem relação com os conteúdos das sentenças faladas. No entanto, a criança começa a fazer relação da escrita com a fala, de modo que para sentenças curtas, registros (traços, linhas) curtos, sentenças longas registros longos. Diante disso, Luria observou que as marcas realizadas no papel pela criança são os indícios, os rudimentos, que mais tarde se tornarão a escrita (LURIA, 1988).

É na fase pictórica que aparece o desenho. Nesta, a criança desenha dizendo que está escrevendo, o “desenho transforma-se, passando de simples



representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 1988, p. 166) Com isso, a criança começa a ver na escrita o valor simbólico. Assim, outros elementos culturais começam a aparecer nos registros escritos das crianças, como letras, números, símbolos, sinais, que são por ela observados e com os quais interagem em suas relações sociais e culturais, mesmo sem dominar as habilidades da escrita convencional (OLIVEIRA, 2010).

Frente ao apresentado, cabe destacar que as crianças, desde seu nascimento, estão inseridas em contextos marcados pela presença e utilização da escrita e, por isso, desde muito cedo iniciam os rudimentos da escrita enquanto vivência cultural, razão pela qual, muitas delas, não passam pelos estágios apresentados a partir dos estudos realizados por Luria em 1920. Neste sentido, Luria (1986) observa:

[...] que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 1986, p. 161).

Ainda, a linguagem escrita é produção cultural com intrínseca relação com o pensamento. Inicia-se de maneira externa ao sujeito quando este interage nas relações que estabelece nos contextos sociais e culturais letrados. No entanto, ao interagir e ser mediado pelos signos e símbolos, estes vão se tornando significativos para a criança por serem significativos aos indivíduos daqueles contextos e, nesta perspectiva, ocorre a internalização da escrita.

É quando se desenvolve o que Vigotski chamou de funções mentais superiores que o sujeito consegue pensar, repensar, planejar suas ações, neste caso a escrita, sendo mediadas pelos signos enquanto produção humana, entendida a partir do materialismo histórico, e, portanto, social, cultural e histórica. Assim,

[...] aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a

possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultura (COLELLO, 2012)

Deste modo, “a escrita não é algo natural no desenvolvimento do ser humano, mas algo que se aprende dentro da cultura e, por isso, necessita do esforço de quem aprende e de quem ensina” (DUARTE, 2014, p. 4). Neste sentido, Mortatti (2008) afirma que:

[...] enquanto habilidades e conhecimentos individuais, a leitura e a escrita precisam ser ensinadas e aprendidas, e a escola continua sendo uma das agências privilegiadas - mas não a única - para o processo de aquisição da “tecnologia” da leitura e da escrita e para a promoção do letramento (MORTATTI, 2008, p. 108).

Por volta do final do século XIX, com a “proclamação da República, iniciou-se processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita” (MORTATTI, 2006, p. 2) e a escola foi eleita como sendo a instituição social incumbida. Por isso, cabe indagar acerca de como a escrita e o escrever são concebidos no processo de ensino e aprendizagem escolar. Frente à importância da linguagem escrita na atualidade e as mudanças que ocorreram com sua contribuição, considera-se importante pensar também na perspectiva de quem é o sujeito que escreve e nas propostas pedagógicas atuais presentes na escola.

Sem dúvida, a escrita modificou a maneira do homem se relacionar consigo mesmo, com seus pares e com a natureza. Ainda mais com as invenções tecnológicas em que a escrita adquire diversos formatos, suportes e materialidade. Também, o perfil dos escritores e leitores mudou à medida que se sentiu a necessidade de adaptação às realidades e necessidades que se apresentavam.

Deste modo, a escrita, que durante muitos anos foi compreendida simplesmente como um amontoado de códigos inventados pelo homem para transmitir informações a outros homens e considerada meramente uma representação que materializa a fala, tem inquietado profissionais da educação e outras áreas do conhecimento humano. Além dos índices educacionais brasileiros apontarem a necessidade de melhorar a qualidade da educação, há

o apelo social quanto à necessidade dos sujeitos terem habilidades para o uso da escrita em contextos diversos.

Nesta circunstância, Carvalho (2010) contribui afirmando que “[...] há um silêncio sobre as práticas pedagógicas, especialmente sobre abordagens metodológicas ou métodos de alfabetização. Parece que os professores têm uma prática envergonhada” (CARVALHO, 2010, p. 140). Como consequência, a alfabetização e o letramento ganham relevância nos cursos de formação continuada para professores, que buscam subsídios teóricos para fundamentar o ensino da escrita em seu “caráter sócio-histórico-cultural” (GONTIJO, 2014, p. 43). A autora ainda observa que “saber ler e escrever, teoricamente e ideologicamente, agregou-se aos requisitos que garantem a empregabilidade, melhoria das condições de vida, saúde, entre outros” (GONTIJO, 2014, p. 21).

No entanto, Gontijo (2014, p. 20) chama atenção para o fato de que não se pode ter uma visão restrita da alfabetização, da leitura e da escrita, ou seja, compreendê-las apenas numa “perspectiva de adaptação dos indivíduos ao modelo social econômico vigente”, devendo-se considerar a alfabetização enquanto “um conjunto de habilidade autônomas que devam ser aprendidas por todos, independente do contexto sócio-histórico e cultural” em que estejam inseridos. Deste modo, “[...] a alfabetização, além de ensinar a leitura, a escrita e o cálculo deveria contribuir para a ‘libertação do homem’ e sua plena realização pessoal” (GONTIJO, 2014, p. 20).

Matencio (2012, p. 32) complementa que a “reflexão mais apropriada quanto ao conhecimento e uso da palavra escrita deve focalizar também a organização social: não se pode acreditar que um indivíduo está à parte dos processos sócio-histórico-culturais ao longo de sua socialização”.

Nesse contexto, a partir de avanços e retrocessos no ensino e aprendizagem da escrita ao longo do processo de escolarização, busca-se, na sequência, dar continuidade às reflexões, abordando-se o que é escrever a partir de alguns teóricos.

#### 4.2.1.2 O que é escrever

Escrever é muito mais do que fazer registros em superfícies variadas; é organizar as estruturas do pensamento. Como uma linguagem humana complexa, a aprendizagem da escrita não ocorre espontaneamente, precisa ser aprendida pelos sujeitos e ganha sentido quando o ensino possibilita a interação da escrita com contextos letrados: “[...] é na e pela linguagem que nos constituímos como sujeitos. Nossa existência é essencialmente dialógica; nossos discursos se formam pela assimilação das palavras do outro; nossos enunciados são sempre dirigidos ao outro” (GONÇALVES, 2013, p. 126).

Neste sentido, o ler e o escrever são processos que ocorrem de maneira dialógica com a linguagem da fala e, por isso, desconsiderar este movimento dialético entre a escrita e a linguagem falada pode gerar obstáculos no processo de aquisição da linguagem escrita. Soares (2010) observa que a escrita numa perspectiva de alfabetização e letramento,

[...] Enquanto as habilidades da leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. [...] a escrita é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita (SOARES, 2010, p. 69-70).

A escrita envolve a apropriação de habilidades que permitam ao sujeito escrever seu nome, lista, bilhetes, e-mails, e tantos outros, tendo em vista a variedade de gêneros da escrita. Soares (2010) expõe que, por exemplo, [...] “uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto” (SOARES, 2010, p. 49) e, com isso, é possível identificar a complexidade que se apresenta ao buscar construir um conceito do que é escrever.

Koerner (2010) salienta a dimensão social-histórica da escrita e a importância de ensinar às crianças que a escrita é um ato discursivo constituída por “alguém sócio-historicamente situado para um outro alguém, igualmente, sócio-historicamente situado. Não um escrever neutro,

despreocupado com o seu entorno, mas ativo e perspicaz” [...] (KOERNER, 2010, p. 38).

Neste sentido, Gontijo (2008) enfatiza que escrever é interagir com os outros por meio da escrita e, assim, ao escrever deve-se ter presente: para quem se escreve, o que se escreve e por que se escreve. Deste modo, no processo de alfabetização e letramento, requer-se que a criança se aproprie muito mais do que dos elementos linguísticos da escrita, que apreenda e compreenda, concebendo a escrita como uma “atividade relevante para a vida, como linguagem” (GONTIJO, 2008, p. 20).

A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo de lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever ou pode tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (GONTIJO, 2008, p. 19).

O que se busca afirmar é que tanto os saberes quanto os fazeres sobre a escrita não são neutros, por opção ou por confusão, estão prenhes de concepções pedagógicas que marcaram a história da alfabetização e do letramento no Brasil. Sendo assim, nesta reflexão do que é escrever, cita-se Freire (1989, p. 7) que destaca: “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Aprender a ler e a escrever implica em uma “questão de cidadania, ao tempo que se revela como uma forma de inclusão social, ao possibilitar-nos a capacidade criadora e o posicionamento crítico do mundo no qual estamos inseridos” (MORAIS, 2010, p. 1). Aprender a ler e a escrever requer compreender a linguagem escrita em interação com a realidade do(s) sujeito(s). Para tanto, requer também conhecer: quem é o sujeito que escreve? A seguir, a partir de algumas das produções teóricas existentes, são tecidos diálogos no sentido de contextualizar sobre esta questão.

#### 4.2.1.3 Quem é o sujeito que escreve?

Inicialmente, como forma de contribuir à reflexão proposta, destaca-se a perspectiva de Fritzen e Silveira (2009) que, ao abordar a escrita nos seus estudos, partiram das percepções de crianças para refletir sobre as possibilidades desencadeadas pela literatura no processo de alfabetização e letramento. As autoras chamam a atenção para o fato de que a criança é o sujeito principal de sua aprendizagem: “[...] é criança-sujeito-pensante”. No entanto, poucas vezes isso é levado em consideração no desenvolvimento das práticas de muitos educadores (FRITZEN; SILVEIRA, 2009, p. 2-6).

Fritzen e Silveira (2009) defendem ainda que conversar com as crianças sobre a forma como vem ocorrendo a alfabetização e o letramento se mostra essencial, pois “[...] representa, essencialmente, refletir com elas sobre os vários aspectos que envolvem esse momento, encarando problemas que estão encobertos, maquiados ou simplesmente banalizados” (FRITZEN; SILVEIRA, 2009, p. 13). Souza e Ferreira (2007) complementam a afirmação ao destacarem em seu trabalho o objetivo de verificar as intenções que crianças de uma primeira série do Ensino Fundamental atribuem às atividades de linguagem escrita que realizam em sala de aula.

Nesta perspectiva, Soares (2003) aponta para o fato de que, no processo de escolarização dos anos iniciais, a alfabetização e o letramento estão sendo, na maioria das vezes, desenvolvidos pela escola de maneira dissociada, desconsiderando os aspectos de quem é o sujeito que escreve e as experiências com a escrita fora da escola. Para a autora (SOARES, 2003), as crianças estão sendo letradas, mas não alfabetizadas nas escolas, sugerindo então uma reinvenção da alfabetização, de forma a atender os desafios que permeiam a escola hoje e que a alfabetização não preceda o letramento, pois, ambos são processos simultâneos.

Corroborando com o apresentado, Melo e Magalhães (2013, p. 3) defendem que mesmo antes de a criança ir para a escola ela “já teve algum contato com a leitura e a escrita, participa de práticas de letramento”. Assim, o que diferenciara o grau de “letramento é o contexto social em que vive, já que o

nível social, econômico e cultural da população está diretamente relacionado com o letramento” (MELO; MAGALHÃES, 2013, p. 03).

Sendo assim, Brilhante (2010) observa que a escola, ao propor atividades de escrita,

[...] deve proporcionar atividades que visem ao letramento: redigir um bilhete, escrever uma carta, responder formulários, ler jornais, revistas e livros, dentre outras que fazem parte do cotidiano de uma sociedade grafocêntrica, pois a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita (BRILHANTE, 2010, p. 05).

Considera-se relevante o papel da escola enquanto promotora de situações específicas de aprendizagem e de intencionalidade pedagógica de propor no e para o ensino da leitura e da escrita práticas de letramento, sem com isso esvaziar-se de conhecimentos sistematizados do sistema de escrita alfabética, pois conforme observa Brilhante (2010, p. 8) a alfabetização especificamente “demanda uma série de conhecimentos e reflexões do sujeito sobre a língua”.

Soares (2003, p. 91) em seus estudos observa que até algum tempo atrás se tinha uma ênfase muito forte na alfabetização “onde a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens na área da leitura e da escrita eram exclusivamente explorados”. A autora observa ainda que principalmente nas duas últimas décadas, por diversas razões, entre elas com o advento do letramento, a escola brasileira tem apresentado “a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização.

[...] Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2004c, p. 8).

Partindo do pressuposto de que o processo de ensino e de aprendizagem da escrita só fará sentido para aqueles que compreendem sua

forma de uso, Gonçalves (2013), ao perguntar para as crianças “Por que a escola ensina a ler e a escrever?”, observou o seguinte:

Aproximadamente 19% do total das crianças entrevistadas responderam à pergunta feita anteriormente, relacionando o aprendizado da linguagem escrita ao mundo do trabalho ou à possibilidade de obtenção de dinheiro. Mas, para a maioria (cerca de 57%), esse aprendizado exerce uma função imediata, qualificando-as de algum modo, seja por deixarem-nas ‘espertas’, ‘inteligentes’, seja por lhes darem um saber que não tinham: saber ‘ler’, saber ‘falar direito’, saber ‘fazer contas’. Para uma parcela menor, mas expressiva (aproximadamente 40%), esse aprendizado garantirá êxito na continuidade da atividade acadêmica ou na vida. Um percentual menor de crianças (em torno de 24%) relaciona o aprendizado da linguagem escrita unicamente à vida escolar atual (GONÇALVES, 2013, p. 132).

Para tanto, ao finalizar seu estudo, Gonçalves (2013, p. 137) ressalta “que a aprendizagem da linguagem escrita permite às crianças novas formas de pensar e de dizer”. Neste sentido, reafirma o compromisso de todos pela “educação pública brasileira, no sentido de continuar trabalhando pela inserção de todas as crianças no mundo da cultura letrada. Elas reafirmam nossa crença de que todas têm o direito de aprender a ler e escrever” (GONÇALVES, 2013, p.138). Muito mais do que o sujeito ter direito a aprender ler e escrever é ter o direito de se apropriar de habilidades dos usos do sistema de escrita nos contextos sociais em que se insere. Neste condão, “quanto mais próximas essas atividades estiverem do que de fato ocorre na vida cotidiana (incluindo-se aí, também, o que acontece no ambiente escolar), mais significativa será a escrita para a criança que está em processo de aquisição” (KOERNER, 2010, p. 43). A autora ainda salienta que:

[...] cada criança ao ingressar na escola para aprender a ler e escrever traz consigo toda sua trajetória de contatos com a linguagem escrita que essa mesma escola, dada a sua necessidade (e preocupação) de controle do ensino, acaba por não levar em conta. Cria-se, então, uma situação de aparente homogeneização, em que todo o conhecimento prévio que a criança já tem sobre a escrita, advindo das mais diferentes situações de contato com esta modalidade é, muitas vezes, ignorado. O processo de aquisição ganha, então, um caráter essencialmente escolar, deixando para o aluno a imagem de escrita como algo estritamente relacionado as atividades propostas pela escola. [...] ignorando-se todo seu caráter sócio-histórico-cultural construído independentemente da instituição



escolar. Assim, como algo que lhe é imposto, a escrita passa a ser vista como estranha, difícil, insípida.

Partindo do pressuposto acima citado, Brilhante (2010) também defende que a alfabetização precisa acontecer na perspectiva do letramento, uma vez que levar os alunos a dominarem as convenções do sistema de escrita não tem sido suficiente para garantir a eles a alfabetização e o letramento ao mesmo tempo, enquanto partes de um mesmo processo. Faz-se necessário que o ensino da escrita se desenvolva a partir da dimensão reflexiva num processo de socioconstrução do conhecimento, relacionando-o posteriormente com as tecnologias e as novas formas de linguagem e de letramentos. Nas palavras de Koerner (2010, p. 34), a linguagem, seja ela na forma da fala ou da escrita, compõe o sujeito.

[...] a linguagem participa não somente do processo de constituição do sujeito que fala/escreve, mas também dos modos como esse sujeito fala/escreve. Ou seja, afeta não só o seu desenvolvimento como ser social, mas também como ser que pensa, que se constitui como sujeito discursivo (KOERNER, 2010, p. 34).

No entanto, as leituras até então realizadas nos provocam a alguns questionamentos para os quais não se tem a pretensão de dar respostas, mas sim utilizá-los para refletir sobre a escrita: i) Quem são os sujeitos que escrevem? ii) Quais as experiências que estes sujeitos têm com as práticas de letramento? iii) Que habilidades de escrita serão necessárias desenvolver no sujeito para que este seja considerado letrado? iv) Para qual sujeito se direciona a escrita ensinada na escola? v) Em qual contexto social, cultural, econômico e tecnológico se direciona o letramento escolar? vi) Existem diferentes níveis de letramentos?

Street (2014) escreve que o conceito de letramento não precisa estar associado à escolaridade, mas aos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, tendo em vista os diferentes níveis de habilidades e usos da leitura e escrita exigidos dos sujeitos, em cada contexto, para o exercício da cidadania. A partir desse entendimento, o mais apropriado seria o uso e a prática pedagógica da escrita e da leitura em uma perspectiva de letramento.

Por isso, enquanto educadores, torna-se fundamental conhecer e compreender quem é o sujeito que escreve; de que lugar social e cultural este sujeito escreve; e quais suas experiências, conhecimentos e vivências prévias ao trabalho proposto na e pela escola com relação às práticas de escrita e leitura.

Assim, quando as atividades relacionadas à escrita e a leitura estiverem próximas aos fatos que ocorrem na vida cotidiana das crianças, mais significativas serão (KOERNER, 2010). Neste contexto, os gêneros textuais discursivos se apresentam como instrumentos importantes, pois circulam por diferentes espaços e contextos socioculturais.

#### 4.2.1.4 O que é texto/gênero de texto

Os textos são materialidade da linguagem escrita, maneiras de interação entre o sujeito que escreve e o que lê, enquanto produto do pensamento humano, e estão presentes nos diversos contextos letrados.

Diariamente os sujeitos interagem com diferentes gêneros textuais e a eles atribuem diversos sentidos, tanto por parte do sujeito que lê quanto do sujeito que escreve. Sendo assim, o texto não é um amontoado de palavras, “é uma unidade significativa, uma passagem que faz sentido” (REIS, 2015, p. 441), seja curto ou longo, o texto possibilita múltiplos sentidos, de acordo com os sujeitos em relação com seus contextos. Nesse sentido, Reis (2015) salienta o universo de significação que envolve o ler e o escrever, compreendendo que tanto o escrever quanto o ler um texto requer do sujeito

[...] muito mais que o domínio das letras, ou seja, sua identificação e articulação segundo as regras gramaticais sintáticas da língua escrita; é poder penetrar no universo da significação do mundo construído pelos homens, não só através do testemunho oral da palavra do outro, mas, através do testemunho desse outro registrado para a posteridade na forma de texto escrito (REIS, 2015, p. 441).

O texto em uma concepção dialógica sai das entranhas do sujeito que escreve. Ou seja, é o texto em que o sujeito escreve o que escreve porque aquilo que escreve faz relação, ou está em relação fazendo sentido e encontrando significado daquilo que escreve. No entanto, o que tem permeado

na maioria das escolas e em documentos oficiais é de que na alfabetização tendo em vista a o processo inicial do sujeito na aprendizagem da leitura e da escrita precisam ser “textos curtos e simplificados” (BRASIL, 1997, p. 36). No entanto, Fuza e Menegassi (2007, p. 04) observam que o aluno poderá ter maior facilidade em ler, entender ou interpretar textos pequenos e simples, “porém, quando estudado, apresenta uma pobreza de conteúdo e de palavras, influenciando as crianças a escreverem de modo semelhante”.

Nesse sentido, faz-se necessário trabalhar com as crianças desde seu ingresso na escola com diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, mostrando a estrutura e a finalidade dos mesmos. Assim, o texto utilizado na escola para o ensino seja da leitura ou da escrita ganha sentido para o sujeito aprendente porque ele passa a internalizar o conceito de texto como instrumento de interação com outros sujeitos. Como afirma Bakhtin (1997, p. 301) a língua materna, sua composição léxica ou gramatical não se aprende “nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam”.

Assim, compreende-se que a tessitura de um texto é um emaranhado de experiências sociais, culturais e históricas dos sujeitos. Nesta perspectiva, as propostas pedagógicas nas quais os textos utilizados e trabalhados para leitura e produção ficam limitados a frases soltas “estereotipados das cartilhas do tipo O boi baba, A babá bebe, O ovo é da ave etc. estão longe de construir um texto” (CARVALHO, 2010, p. 49). O texto tem suscitado perspectivas de análises, principalmente nas últimas décadas, tendo em vista a sua materialidade enquanto uso efetivo da língua. Reis (2015) ressalta a importância da escrita na difusão dos saberes e conhecimentos historicamente produzidos, e a materialidade destes saberes disseminados à humanidade por meio dos textos. Segundo Reis (2015, p. 440):

A curta história da escrita coincide com o período de maior progresso técnico, científico e artístico da espécie humana, particularmente, depois que a invenção das técnicas de multiplicação ilimitada dos textos agregou-se à universalização das práticas de leitura e escrita.

Evidencia-se que o acesso à escrita e, conseqüentemente, aos textos escritos, bem como a conscientização da importância social desta para as sociedades modernas, é recente; logo, durante séculos os textos escritos eram de acesso restrito aos 'ilustrados' e "guardados a sete chaves [...] nas bibliotecas conventuais" (REIS, 2015, p. 440). No entanto, o autor referenciando Pino escreve que:

[...] a difusão crescente das técnicas de impressão e a aceleração do processo de industrialização tornaram o domínio da escrita, cada vez mais importante em razão, sobretudo, da introdução de novas tecnologias no campo da produção e da universalização do voto político (apud REIS, 2015, p. 440).

Neste contexto, destaca-se a compreensão de um texto. Para tal, faz-se necessário entender como se realiza a discursividade que o constitui, isto é, reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico (LEAL, 2005). Para Carvalho (2010, p. 49), "[...] o texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um texto".

Koerner (2010, p. 31) chama a atenção para a relevância que os textos/gêneros discursivos têm tido nas últimas décadas "[...] enquanto dado empírico, produto de um uso efetivo da língua" por serem meios de interação dos sujeitos em diversos contextos e situações. Bakhtin (2000, p. 105) observa que, "[...] os gêneros são formas de funcionamento da língua que nós, sujeitos, construímos e atualizamos na forma de texto, nas situações discursivas de que participamos". O autor destaca ainda que os "gêneros textuais são formas de funcionamento da língua que nós sujeitos, construímos e atualizamos na forma de texto, nas situações discursivas de que participamos" (BAKHTIN, 2000, p. 05).

Segundo Schneuwly e Dolz (2004) os gêneros textuais são instrumentos criados culturalmente e disponíveis nas interações sociais, e são utilizados pelos sujeitos no efetivo uso da língua, seja ela escrita ou oral. Freire (2001, p. 56) destaca: "[...] para mim, desde o início, nunca foi possível separar a leitura

das palavras da leitura do mundo. Segundo, também não era possível separar a leitura do mundo da escrita do mundo. Ou seja, linguagem”. Assim, pensar o processo de alfabetização e letramento requer trazer para o campo das discussões teóricas a relevância dos gêneros discursivos, haja vista que a criança encontrará maior sentido e significação, pois perceberá que seu enunciado (oral ou escrito) encontrará sustentação nos contextos sociais de interação.

Compreender e desenvolver propostas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita requer transmutar muitos modelos que ainda estão arraigados nos contextos escolares. Modelos estes em que os textos propostos na escola, muitas vezes, são alheios/estranhos aos alunos, prendendo-se mais as práticas avaliativas do que se o aluno aprendeu ou não aprendeu, deixando, muitas vezes, de lado a relevância que os gêneros discursivos têm na vida dos sujeitos inseridos em contextos letrados. Kleiman (1989, p. 18) salienta que:

[...] a linguagem perde sua natureza de ação entre interlocutores e passa a ser objeto de manipulação e transformação estrutural. O texto escrito não se constitui, então no meio através do qual autor e leitor interagem, onde o autor constrói um texto, e portanto propõe uma leitura, através do quadro referencial selecionado, enquanto o leitor aceita, refuta, critica, também apoiado num processo seletivo que determina a apreensão da linha temática, a integração das informações num significado único e abrangente, e uma reação intersubjetiva.

Geralmente as atividades de leitura e de escrita remetem-se basicamente ao ensino do código da escrita, sem que esta encontre bases significativas na dialogicidade da língua enquanto elemento essencial de comunicação e interação dos sujeitos entre si e com a natureza que os cerca. Segundo Castanheira; Maciel e Martins (2008, p. 17):

[...] Não é raro observarmos professores que considerem necessária a interação com diferentes gêneros textuais na formação do leitor/escritor competente, mas que, na sala de aula, recorram basicamente a pseudo textos no trabalho de alfabetização. Esse tipo de prática não possibilita aos estudantes interagir com os materiais escritos fora do espaço escolar nem refletir sobre as funções sociais desses textos e sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas por meio desses textos.

A autora observa que, no interior de muitas escolas, revelam-se frequentemente posturas que apontam à fragilidade presente na apropriação dos conceitos de alfabetização e de letramento. “Muitos professores ainda acreditam que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento” (CASTANHEIRA; MACIEL e MARTINS 2008, p. 17). Para além da clareza teórica e conceitual acerca da alfabetização e do letramento, a autora destaca a necessidade do ensino de aspectos específicos da alfabetização em interação com os textos, caso contrário, poderá comprometer “seriamente o processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever” (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2008, p. 17).

O texto é um instrumento de interação entre os sujeitos e com o mundo, por isso no processo de alfabetização o texto apresenta-se como um instrumento que deveria ser ponto de partido e de chegada, pois o texto revela em sua totalidade um conjunto de possibilidades de ensino da leitura e da escrita e seus desdobramentos (GERALDI, 1993, p. 135). “O texto é um elemento indispensável na aprendizagem da escrita e da interpretação em leitura, faz-se necessário observar as várias maneiras de concebê-lo, ou seja, verificar os diferentes modos de escrita dos textos” (FUZA. Menegassi, 2007, p. 04).

Conforme escrevem Fuza e Menegassi (2007, p. 04) “partir do texto o aluno tanto pode aprender a escrever palavras e frases, como ordená-las de modo a produzir algo com conteúdo e qualidade”.

Nesta perspectiva de alfabetizar e letrar possibilita ao sujeito se apropriar de habilidades de escrita muito maiores do que simplesmente grafar letras, sílabas e palavras isoladas, na maioria das vezes sem sentido e sem significado. Desde pequena a criança passa a compreender que “escrever e ler significam, respectivamente, transpor uma ideia para o papel e extrair a informação aí colocada” (COLELLO, 2013, p. 2).

Nesse sentido, para trabalhar na perspectiva do letramento é necessário compreender que este:

[...] tem uma dimensão social, em decorrência de fatores e convenções sociais e culturais que regulam o uso da escrita em determinada comunidade ou em dada esfera da atividade humana, e uma dimensão individual, devido à história e às experiências de vida de cada indivíduo que pertence à comunidade (CHAGURI; JUNG 2013, p. 832).

Observa-se que o desenvolvimento de propostas pedagógicas em uma perspectiva de alfabetização e letramento requer do professor clareza teórica e conceitual. Terra (2013, p. 53) destaca sobre a compreensão do letramento.

[...] podemos conceber o letramento como um conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso da escrita. Basta reconhecer que existem diferentes tecnologias de escrita para concluirmos que existem múltiplos letramentos, derivando daí, a incontestável noção do letramento como um fenômeno intrincado, com vias de abordagem tão plurais. Assumir que quando lemos e escrevemos, estamos fazendo isso em um contexto específico visando a atingir propósitos determinados implica entender, outrossim, que o letramento é um fenômeno situado e irremediavelmente inseparável das práticas sociais que lhe dão origem, cujos modos de funcionamento moldam as formas pelas quais os sujeitos que nelas se engajam constroem relações de identidade e de poder.

Cabe ressaltar que, para o ensino e a aprendizagem em uma perspectiva de alfabetizar e letrar, não basta que o sujeito estabeleça contato com gêneros discursivos na escola, requer que ele se aproprie de conhecimentos e habilidades que lhe possibilitem “[...] reconhecer a esfera de comunicação na qual se encontra e qual o gênero discursivo é o mais adequado” (KOERNER, 2010, p. 39). A autora observa que a escolha e adequação do gênero discursivo requerem do sujeito “experiências já vivenciadas pelo locutor que lhe permitirão a seleção mais adequada a uma dada situação” (KOERNER, 2010, p. 39).

Assim, os sujeitos em interação com os gêneros de textos vão se apropriando de conhecimentos acerca das características que particularizam cada gênero (KOERNER, 2010). No entanto, a apropriação da escrita e da leitura dos diversos gêneros discursivos, implica “o envolvimento do sujeito aprendiz em diferentes práticas discursivas as quais se concretizam através dos gêneros” (KOERNER, 2010, p. 40). Logo, evidencia-se a necessidade de

superar os modelos de ensino de palavras soltas, sem sentido, portanto, insignificantes para o sujeito aprendente.

Medeiros e colaboradores (2004) abordam os comportamentos originados com o advento do computador, como instrumentos a serem utilizados pelo professor no ensino da leitura e da escrita. Assim, os autores desenvolveram um *software* de repertório para ensino de leitura e escrita, sendo que os resultados evidenciaram grande probabilidade de sucesso e de aprendizagem sem erros, visto que as tecnologias são realidade na sociedade e devem ser aplicadas também em sala de aula.

Diante dos desafios apresentados ao ensino e aprendizagem da linguagem escrita e perante o que já foi discutido neste título, Souza e Cardoso (2010) destacam a necessidade de discutir boas práticas de alfabetização e de letramento, de forma que sejam otimizados os desempenhos dos alfabetizadores. Para tanto, os autores exemplificam o sucesso no ensino da escrita por meio da utilização de duas facetas da alfabetização mediante o desenvolvimento de atividades voltadas tanto para o ensino do sistema alfabético da escrita, mas também para as práticas sociais.

Para tanto, Sopelsa (2005), fundamentando-se teoricamente nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, aponta em seus estudos para a relevância da mediação pedagógica para a apropriação da linguagem escrita. Assim, tendo em vista a relevância de proporcionar propostas pedagógicas em que os gêneros textuais de circulação social também circulem na escola, como instrumentos para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, e assim, superando o aspecto meramente mecânico do código de escrita alfabética.

Neste sentido, o ensino da escrita pelas escolas carece de propostas e metodologias pedagógicas fundamentadas em concepção de ensino da linguagem escrita em uma perspectiva dialógica, cuja linguagem possa ser concebida preta, carregada de sentido e de significados construídos nos processos de interações sociais e culturais ao longo da história dos sujeitos em relação com seus pares e com a natureza. Mortatti (2013, p. 16) apresenta enquanto principais desafios



[...] os decorrentes do silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, as quais se espera que os alunos aprendam e que são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem.

A construção de modelos, métodos e concepções que dessem conta de ensinar o processo da leitura e da escrita às crianças que ingressavam nas escolas, apresentou-se como um desafio (FRAGO, 1993). Assim, com o passar do tempo, as concepções de ensino foram sendo modificadas teoricamente na perspectiva de buscar superar os desafios que se apresentavam e se apresentam no processo de ensinar e de aprender. Por isso, a seguir dialoga-se, brevemente, sobre as concepções do ensino da linguagem escrita.

#### **4.2.2 Quanto à concepção do ensino da linguagem escrita**

Neste momento, busca-se tecer diálogos sobre as concepções de ensino da escrita a partir de dez artigos encontrados na revisão da literatura realizada, conforme abordado anteriormente (Apêndice B).

O processo de ensino e de aprendizagem da escrita também não é neutro. Nele estão presentes as concepções dos sujeitos e dos elementos, seja pelos materiais didáticos e estratégias pedagógicas utilizadas, pela postura do professor ou outras situações. Neste sentido, Geraldi (1985, p. 42) escreve que:

[...] antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política-que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Percebe-se que a escrita e a leitura tornaram-se tão importantes para o desenvolvimento humano em sociedade que se sentiu a necessidade de que esta fosse ensinada na e pela escola. Acredita-se que desde que ocorreu a

sistematização do ensino da escrita pela instituição escolar, indagações devem ter permeado as práticas de muitos profissionais envolvidos nos diferentes tempos e espaços históricos, sociais e culturais, acerca do processo de ensino e de aprendizagem da escrita. Embora muitos anos tenham se passado desde a invenção da escrita, o ensino e a aprendizagem desta tem provocado indagações que permeiam o dia a dia de professores, principalmente, alfabetizadores, tendo em vista a necessidade de compreender, principalmente, como se desenvolve o processo da escrita pela criança.

As concepções pedagógicas fundamentam e perpassam todo o processo de desenvolvimento das propostas pedagógicas, tenha o professor consciência disso ou não, o fazer pedagógico é marcado por ideologias que, algumas descaradamente, outras sutilmente são efetivadas pelo professor, pela escola, pelos sujeitos. Para Freire (1979) educar é, portanto, um ato político, que pode contribuir para a construção da autonomia do sujeito ou sua alienação.

Segundo Mortatti e Frago (2014, p. 139), a partir do final do século XIX, a alfabetização passou a ser “objeto de estudos”, tendo início, no Brasil, “as primeiras tematizações sobre o ensino inicial da leitura e da escrita como matérias escolares”. Assim, surgem as concepções para o ensino da linguagem escrita, as quais têm fundamentado as propostas pedagógicas do ensino e da aprendizagem da escrita na alfabetização.

Para o pressuposto convencional da concepção de ensino e de aprendizagem, “a língua é um sistema fechado, cujo ensino demandaria apenas transmissão e memorização” (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 27). Segundo Leite (2001, p. 23),

[...] No modelo tradicional a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral assim a escrita era concebida como mera representação da fala, nesta perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita.

O modelo tradicional de ensino que predomina nas escolas até os dias atuais foi constituído “após a revolução industrial num momento histórico

em que se consolidava o “poder burguês”. Naquele contexto, em que a escola foi acionada como sendo “a redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática”. Nesse período foram implantados os “chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado (SAVIANI, 1991. p.54).

O ensino tradicional “se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda (SAVIANI, 1991. p. 55). No ensino tradicional a partir dos fundamentos da corrente filosófica empirista, os conhecimentos, os conteúdos a serem ensinados são repassados pelo professor visto como alguém que “domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. (SAVIANI, 1991, p. 55).

Para a concepção tradicional de ensino a “língua era meramente um código que materializava a fala” e “a leitura seria a decodificação desse código e a escrita, a reprodução do código” (OLIVEIRA, 2004, p. 6). Assim, utilizavam-se atividades presentes nesses livros correspondiam principalmente à leitura de sílabas, palavras e textos cartilhados; cópia de sílabas, palavras e frases e exploração de diferentes tipos de letras (BRITO *et al*, 2007, p. 1).

[...] textos forjados (os pseudotextos) e atividades que, de certa forma, destruíam a língua, reduzindo, equivocadamente, a iniciação da criança no mundo da escrita às tarefas de “codificar” e “decofificar” palavras tolas ou estranhas, sem qualquer propósito comunicativo (BRITO *et al*, 2007,p. 1).

Nesta perspectiva, o aluno era tratado como sendo um “ser passivo, e sua principal habilidade encontrava-se na capacidade para receber e processar o conhecimento e na habilidade de expressá-lo corretamente” (MATENCIO, 2012, p. 76). Sendo assim, a alfabetização era concebida e desenvolvida de maneira linear em que o conteúdo era transmitido pelo professor sem que este fosse estudado e (re)construído por meio da interação professor-aluno” (MATENCIO, 2012, p. 77). A partir desta concepção de ensino da linguagem escrita, a aprendizagem restringe-se, primeiramente, somente no reconhecimento das letras, posteriormente de palavras, frases que sobrepostas

formariam textos “após dos quais o aprendiz estaria apto a ler e escrever: essa é uma concepção de leitura e escrita como decifração de signos linguísticos transparentes, e de ensino e aprendizagem como um processo cumulativo” (MATENCIO, 2012, p. 17).

A partir dos pressupostos do modelo tradicional, a aprendizagem da leitura e da escrita dependia do momento de “maturação neurológica e pelas experiências de vida” da criança. Assim, para alfabetizar-se era necessário o desenvolvimento de algumas habilidades, consideradas como pré-requisitos para a alfabetização (LEITE, 2001, p. 23), o fracasso escolar estava fortemente associado nos pressupostos de que “os aprendizes partiam do mesmo ponto de partida, ou ainda o fracasso era atribuído ideologicamente a “deficiência cultural”, ou seja, atribuindo a responsabilidade da não aprendizagem as condições sociais dos sujeitos” (MATENCIO, 2012, p. 76). A autora observa ainda que:

[...] a concepção de aprendizagem sugerida por esta tendência educacional parece ser a de que a aprendizagem se dá pela apropriação de um conjunto de elementos do mundo da cultura dominante e de suas regras sociais. Isso implica na inexistência de orientação para mudanças históricas, visto que o aprendiz deve incorporar a(s) variante(s) privilegiada(s) socialmente e as regras implícitas que a ela(s) subjazem (MATENCIO, 2012, p. 77).

Este modelo influenciou fortemente a concepção de escrita e do ensino desta até por volta da década de 1960 quando a cultura dominante afirma “ser a escola a culpada do fracasso dos aprendizes, por tratar de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências” (MATENCIO, 2012, p. 76). O modelo tradicional passou a ser muito criticado. Entre as razões principais, destaca-se o alto nível de analfabetos funcionais em “países desenvolvidos” (LEITE, 2001, p. 24).

Frente aos desafios que se apresentavam para o ensino da escrita, muitos estudos foram realizados, principalmente na década de 1970 e 1980, “demonstrando a necessidade do desenvolvimento de novos modelos de alfabetização” com o objetivo de atender as demandas sociais, entre elas a apropriação das habilidades e competências da leitura e da escrita como fator

importante para o exercício da cidadania. Os estudos da psicologia piagetiana chegam ao Brasil e passam a influenciar fortemente sobre o desenvolvimento do processo de ensino da linguagem escrita (LEITE, 2001, p. 24). Enquanto que na concepção tradicional o aluno tem um papel passivo, a perspectiva construtivista “propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos”. ( p.5)

Assim, os estudos realizados por Piaget e por Emília Ferreiro, principalmente, contrapondo a concepção tradicional de ensino e de aprendizagem mostram que a criança a partir de seus estágios de desenvolvimento vai construindo em interação com o meio, constrói hipóteses que lhe possibilita a construção do conhecimento. A “principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola e da alfabetização em particular do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno” (NIEMANN; BRANDOLI, 2012, p. 5).

Neste contexto, o ensino da linguagem escrita passa a enfatizar seu caráter simbólico “entendendo-a como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente a ela, o qual é determinado histórico e culturalmente”. A partir desta concepção “a palavra escrita é relevante pelo seu significado compartilhado pelos membros da comunidade” (LEITE, 2001, p. 24). Sendo assim, por meio da discussão acerca da relevância da escrita para a formação cidadã do sujeito, passa-se a enfatizar, no ensino da linguagem escrita, “os usos sociais da escrita”, e o “texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva” passa a ser ponto de partida e de chegada para o processo de ensino da linguagem escrita (LEITE, 2001, p. 25).

Para tanto, busca-se construir propostas pedagógicas que deem conta de uma concepção de ensino da linguagem escrita que passa a ser cada vez mais exigida pelos contextos sociais, culturais, históricos, tecnológicos e econômicos, que se configuram rapidamente e interferem diretamente nas maneiras do sujeito se relacionar com a leitura e escrita.

Neste sentido, apresenta-se, a seguir, um pouco da trajetória dos processos de aprendizagem da escrita na alfabetização brasileira, para que se torne possível reconhecer as concepções de ensino da linguagem escrita que fundamentam as propostas pedagógicas, e os possíveis imbricamentos e influências destas práticas no processo de alfabetização e letramento do contexto atual, principalmente no que se refere ao ensino da linguagem escrita.

#### 4.2.2.1 processos de aprendizagem

Em seu estudo, Mortatti (2000) traz aspectos referentes ao final do século XIX, no qual se iniciava, no Brasil, a nacionalização do livro didático, num contexto republicano que tinha anseio pela instrução pública, principalmente no que diz respeito ao ensino inicial da leitura como sendo um indicador relevante da eficácia da escola. “Inicia-se, assim, um movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita e sua identificação com a questão dos métodos de ensino”. Neste contexto, ganham espaços as cartilhas em que se encontram o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, atendendo ao Programa oficial previamente definido pela organização republicana que detinha o poder naquela época (MORTATTI, 2000, p. 41).

As primeiras cartilhas produzidas no Brasil, sobretudo por professores fluminenses e paulistas, baseavam-se no método sintético “processos de soletração e silabação”. A escrita se restringia à caligrafia e seu ensino baseava-se em cópia, ditados e formação de frases “ênfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras” (MORTATTI, 2000, p. 41-42). As cartilhas traziam a leitura e a escrita baseada no método sintético e eram apresentadas em forma de lição:

2a lição  
 va ve vi vo vu  
 ve va vo vu vi  
 vo vi va ve vu  
 vai viu vou (MORTATTI, 2000, p. 43).

No entanto, no início do século XX foram produzidas cartilhas que se baseavam no método analítico, isto é, “processos de palavração e sentencição”. Assim, entre outras influencias da época, alguns educadores passaram a discutir acerca da didática, considerando os aspectos psicológicos da criança: “o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz” (MORTATTI, 2000, 44).

A partir de então, o método analítico se consolida e ganha ainda mais força com a publicação das “Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições, expedidas pela Directoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1915” (MORTATTI, 2000, p. 44). Para o ensino da leitura, este documento previa historietas caracterizadas por “um conjunto de frases relacionadas” (MORTATTI, 2006, p. 7). Assim, conforme Mortatti (2000, p. 45), as cartilhas seguindo as instruções passam a ser organizadas e a conter lições semelhantes, como destacado a seguir:

1. Esta é a vaca do meu tio Carlos.
  2. Chama-se Rosada.
  3. Chama-se Rosada, porque é vermelha.
  4. Rosada tem um lindo bezerro.
  5. O bezerro é também vermelho.
  6. Ele gosta muito do leite da Rosada.
  7. ? Vocês também gostam de leite?
  8. Eu gosto muito de leite.
  9. Gosto do leite quando tem nata.
  10. É da nata que se faz a manteiga.
  11. É da nata que também se faz o queijo.
  12. ! Não mames todo o leite, bezerrinho!
  13. Deixa um pouco de leite para mamãe fazer manteiga.
- (Página da Cartilha analytica, de Arnaldo de O. Barreto. *Apud* MORTATTI, 2000, p. 45).

O ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização seguia, na sua maioria, os modelos e métodos contidos na cartilha. Por volta dos anos de 1930, “as cartilhas passam a se basear em métodos mistos ou ecléticos”. Com influências dos estudos de Lourenço Filho, com os testes ABC, “cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização”, os métodos passam a ser secundarizados, já que a aprendizagem dependia da maturidade (MORTATTI, 2000, 45).

Segundo Mortatti (2000) o ensino da leitura e da escrita passa a ser compreendido como resultado do desenvolvimento visual, auditivo e motor. Assim, elaborou-se um manual que foi disponibilizado para o professor o qual acompanhava a cartilha disseminando a ideia de um “período preparatório” de desenvolvimento visual, auditivo e motor considerados pré-requisitos para aprendizagem da escrita.

11ª Lição

A u-va O o-vo  
va ve vi vo vu  
via viu vão

---

va-la | vi-va | va-le  
ve-la | vo-vô | va-ca  
vi-la | vi-via | ve-a-do  
vo-a | va-lia | vi-da  
vo-a-va | | vi-ú-va  
ca-va-lo ca-va-le-te

---

1. Es-te ca-va-lo é do Vi-ta-li-no.
  2. Vi-ta-li-no é o meu ti-o.
  3. Ele vi-ve na vi-la.
  4. O ca-va-lo tem o no-me de Vu-vu.
  5. É um ca-va-lo bem bom.
  6. Va-mos, Vu-vu! Va-mos à vi-la.
  7. Va-mos, Vu-vu!
- (Página da Cartilha do povo, de M.B. Lourenço Filho apud MORTATTI, 2000, p. 45-46)

Neste contexto, as cartilhas foram sendo elaboradas a fim de buscar métodos para ensinar a leitura e a escrita no processo de alfabetização.

Vejo uma bonita vaca.  
A vaca é a Violeta.  
Violeta é do vovô.  
Vovô bebe leite da vaca.  
vaca veio ôvo  
cava vejo novo  
cavalo vadio povo  
cavava vida vovô  
ouve viva vovó  
couve vivo vila  
uva voa vivi  
viúva voava viola  
va ve vi vo vu  
va ve vu vo vu  
V v V v



(Página da cartilha Caminho suave, de Branca A. de Lima apud MORTATTI, 2000, p. 46)

Mortatti (2000, p. 47) observa que, a partir dos anos 1980, com a intensa divulgação dos pensamentos “construtivistas e interacionistas da alfabetização”, começam a ser questionados os conteúdos e organização das tradicionais cartilhas. Assim, foram criadas cartilhas:

[...] construtivistas ou socioconstrutivistas ou sociointeracionistas; na convivência destas com cartilhas tradicionais, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las apenas para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas (MORTATTI, 2000, p. 47).

No entanto, no processo pedagógico ocorrem mistura de métodos, no qual o professor, mesmo dizendo ter uma concepção enquanto fundamento teórico, tem dificuldade de efetivá-la enquanto prática docente. Conforme escreve Mortatti (2000, p. 47), as cartilhas sofreram inúmeras mudanças nos últimos 120 anos, tanto nos métodos quanto suportes dos materiais e, também, nos “temas e lições abordadas”. Porém, conservou-se, nas cartilhas, o método sequenciado com passos pré-determinados para o ensino da leitura e da escrita.

A concepção de alfabetização presente na maioria das cartilhas é a de que o aluno aprende a ler e a escrever seguindo etapas. A escrita e o aprendizado desta aprendizagem e da leitura centram-se na escola e pouco, ou nada fazem de relação com os contextos dos sujeitos envolvidos. O texto é considerado “conjunto de frases, por vezes com nexos sintáticos entre si, constituído de palavras escolhidas de acordo com o nível de dificuldade adequado ao momento de aprendizagem” (MORTATTI, 2000, p. 49). Embora as primeiras cartilhas publicadas tenham sido a mais de um século “os métodos de ensino da leitura e escrita, evidentemente a publicação de novas cartilhas não impediu a continuidade de circulação das antigas, muitas das quais continuaram a ser utilizadas por várias décadas” (MORTATTI, 2006, p. 12). Atualmente, embora com a implantação e efetivação do Programa Nacioal

do Livro Didático, atualmente observa-se nas escolas o uso de atividades fotocopiadas das cartilhas.

Neste sentido, a autora observa que ainda é muito presente o ensino e a aprendizagem no processo de alfabetização numa perspectiva criada no período republicano e que já não dá conta de atender às necessidades dos contextos letrados da atualidade. A autora enfatiza também o papel da linguagem, da língua enquanto elemento diferenciador enquanto “sujeitos humanos e sujeitos históricos” e a necessidade de trabalhar a linguagem/língua no processo de aquisição de habilidades de leitura e de escrita no âmbito escolar (MORTATTI, 2000, p. 49).

Mortatti (2000) finaliza ressaltando a relevância do papel intencional da escola para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita; evidencia as contribuições dos estudos da psicolinguística contemporânea, principalmente da análise do discurso e deixa desafios indagadores no sentido de superar o modelo de alfabetização que perdura há mais de um século no Brasil. Assim, segue-se avançando e retrocedendo nas efetivas vivências do processo de ensinar e aprender a escrita enquanto elemento dos contextos sociais e culturais dos sujeitos.

Contribuindo com a discussão, Boto (2004) apresenta em seu estudo o lugar social da utilização da cartilha na primeira leitura nos usos e costumes da história da moderna escolarização brasileira. Para alcançar o objetivo a que se propõe, a autora investiga desde a origem da palavra cartilha, seus avanços históricos e as (im)possibilidades de sua utilização no contexto escolar, hoje repleto de dúvidas e discussões, destacando o aspecto simbólico que a cartilha adquiriu após tantos anos de uso nas salas de aula.

Belmiro (2008), por sua vez, faz um recorte de seu estudo de doutorado e investiga como se estabelecem as relações entre textos verbais e imagens em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil. Para tanto, a autora enfoca a importância de se estudar a cartilha, uma vez que ela é o material onde se pode observar (ou não) uma proposta escolar de apropriação do sistema de escrita.

#### 4.2.2.2 Propostas metodológicas

No período republicano a escola se institucionalizou como sendo o lugar “para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social” (FRANCO; RAIZER, 2012, p. 783). Assim, a escola, a partir de sua universalização, assume importante papel “como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas” (FRANCO; RAIZER, 2012, p. 783). Neste contexto, houve disputa de métodos para a alfabetização, e a leitura e a escrita, que eram práticas culturais de privilégio de alguns, passam a ser ensinadas sistematicamente pela escola (FRANCO; RAIZER, 2012, p. 783).

No período republicano (1889-1964), as propostas metodológicas de ensino se baseavam no método sintético, partindo do som das letras, sílabas, palavras, ou seja, da parte para o todo. A escrita se “restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras” (FRANCO; RAIZER, 2012, p. 784). Já no segundo momento, caracterizado como método analítico. No entanto, “os modos de processuação do método foram se tornando diferentes, dependendo do que seus defensores consideravam o ‘toda a palavra, ou a sentença, ou a ‘historieta’” (FRANCO; RAIZER, 2012, p. 784).

No entanto, tais métodos passam a ser questionados pela ineficiência no ensino da leitura e escrita a sujeitos inseridos em sociedades cada vez mais letradas. Assim, se inserem nas discussões as propostas metodológicas de ensino da alfabetização e do letramento enquanto prática pedagógica escolar, focando numa perspectiva de alfabetizar e letrar, “uma vez que vivemos em uma sociedade letrada, permeada por imagens, signos, tecnologias, na qual se convencionou chamar de ‘sociedade do conhecimento’” (FRANCO; RAIZER, 2012, p. 782).

O terceiro momento denominado de “alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2000, p. 8) caracteriza-se pelo método misto ou eclético em razão de serem “considerados mais rápidos e eficientes” (FRANCO; RAIZER, 2012,

p. 784). Assim, a “disputa entre os defensores dos métodos conhecidos até o momento foi diminuindo, devido à preferência crescente dos educadores da época pelo método global” (FRANCO; RAIZER, 2012, p. 784).

Deste modo, os métodos sintéticos e analíticos foram secundarizados e considerados tradicionais. No entanto, mesmo com a utilização do método misto ou eclético, o processo de alfabetização apresentava insatisfação quanto aos resultados o que contribuiu para que por volta dos anos 1980 ganhasse força no Brasil “o quarto momento, conhecido como período de desmetodização do ensino”, fundamentado no construtivismo e nos estudos desenvolvidos sobre a psicogênese da escrita (FRANCO; RAIZER, 2012, p. 785).

Franco e Raizer (2012) observam que, até início da década de 1980, as discussões acerca da alfabetização se davam primordialmente sobre a eficácia de um ou outro método de alfabetização; até então não havia a preocupação com o letramento, “sendo que este ganhou espaço nos meios educacionais brasileiros, somente na segunda metade dos anos de 1980” (FRANCO; RAIZER, 2012, p. 786).

Neste sentido, Gontijo (2011, p. 104) observa que as pesquisas apontam que até a década de 1980 e 1990 existiam poucos “estudos nacionais que visaram a abordar a alfabetização numa perspectiva histórica” (GONTIJO, 2011, p. 104). A partir da realização de investigações de publicações acadêmicas (teses e dissertações) observa que a maioria dos estudos realizados tem “predomínio nas análises dos métodos e cartilhas que preponderaram durante determinadas épocas na alfabetização de crianças ou de jovens e adultos” (GONTIJO, 2011, p. 104). Destaca-se ainda que o estudo da alfabetização, numa perspectiva histórica, “seja fundamental para que possamos compreender o presente ainda marcado por altos índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional e, certamente, para pensar o futuro” (GONTIJO, 2011, p. 104). Deste modo, no início da década de 2000, pesquisas são realizadas com finalidade de estudar a alfabetização numa perspectiva histórica e socialmente contextualizada (GONTIJO, 2011, p. 104).

O desafio contemporâneo que se apresenta aos professores alfabetizadores é o de alfabetizar letrando “visto que o trabalho voltado para o letramento não deve ser feito separado do trabalho específico de alfabetização” (FRANCO; RAIZER, 2012, p. 786), tendo em vista a necessidade de desenvolver o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita relacionando-as com o uso de habilidades, a fim de usar a leitura e a escrita nos mais diversos contextos sociais letrados.

Para tanto, é necessário compreender que a apropriação da leitura e da escrita é maior que a simples decodificação. Um dos caminhos apontados para a apropriação da leitura e da escrita é a apropriação da cultura e dos bens acumulados historicamente, onde a escola pode ser um dos lugares da cultura elaborada. Para tanto, é necessário compreender que a apropriação da leitura e da escrita é maior que a simples decodificação. Um dos caminhos apontados para a apropriação da leitura e da escrita é a apropriação da cultura e dos bens acumulados historicamente, onde a escola pode ser um dos lugares da cultura elaborada (FRANCO; RAIZER, 2012, p. 788).

Neste sentido, as autoras enfatizam o papel intencional desenvolvido na e pela escola no processo de alfabetização e de letramento e a necessidade de superar as práticas descontextualizadas, em que o ensinado pela escola não encontra relação com os textos e contextos sociais letrados. O que tem se observado são práticas com “cobranças, dos cartazes, das letras soltas, das atividades sem sentido, evidenciamos que a preocupação reside em ensinar o traçado das letras, ao passo que deveria voltar-se a inserção da criança na cultura letrada” (FRANCO; RAIZER, 2012, p. 790). Neste sentido, observa-se que “até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos” tendo como pressuposto de que a aprendizagem da escrita pela criança dependeria de estímulos externos construídos artificialmente (SOARES, 2004, p. 98).

Nesta perspectiva, Franco e Raizer (2012, p. 792), ao finalizar este estudo, apontam a necessidade de reflexão das práticas pedagógicas para fazer frente aos desafios dos contextos sociais letrados da contemporaneidade, enfatizam que a alfabetização e o letramento são processos que se estendem ao longo da vida escolar dos sujeitos, “considerando que somos seres em

constante processo de aprendizagem e, portanto, passíveis ao letramento nas diversas áreas do conhecimento”.

No entanto, por volta dos anos 1980, o Positivista Silva Jardim, divulga na Província de Espírito Santo o método João de Deus. Posteriormente, “sob a vigência do Regulamento de 1882” o método “Lição das coisas”, passou a ser adotado pelas escolas públicas em razão de descontentamento do método mútuo o qual “baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (GONTIJO, 2011, p. 119).

O método ‘Lição de Coisas’ compunha-se de manual que aborda os princípios do método: educar os sentidos e orientações de “como trabalhar formas, cores, números, quatro operações, desenho, escrever, tempo, som, leitura elementar, qualidade das coisas etc” (GONTIJO, 2011, p. 112).

Sendo assim, o Jornal “*Província do Espírito-Santo*” (GONTIJO, 2011, p.106) publicou vários textos divulgando o método Lição das Coisas e também, fez severas críticas acerca do ensino tradicional e ao uso do método mútuo utilizado na alfabetização, além de criticar os maus tratos às crianças em processo de alfabetização.

O Jornal Província do Espírito Santo fez crítica também ao método utilizado no desenvolvimento da alfabetização que, segundo o redator, não despertava sentimentos nas crianças, seria, portanto, um ensino em vão, que “ensinava primeiro as crianças a balbuciar letras, a reproduzir o alfabeto na ordem em que aprendeu a ouvi-lo, mas sem compreensão” (GONTIJO, 2011, p. 107). O método de ensino baseava-se

Das letras às syllabas, das syllabas as palavras e das palavras a leitura, após um esforço supremo, tudo segue uma marcha diversa do desenvolvimento normal do seu cérebro. Le materialmente sem entender, sem se aperceber mesmo do que faz. (A Província do Espírito-Santo, 1882b, p. 2 *apud* GONTIJO, 2011, p. 107).

O método ‘Lição sobre as Coisas’ significava, naquele contexto, a reforma da educação “entretanto, considerava que o professorado existente na Província e em todo o território nacional não estava em condições de realizar a

reforma do ensino e dos métodos de que dependia” (GONTIJO, 2011, p. 108). Com relação à educação no Brasil o redator do Jornal a Província do Espírito Santo acrescentava ainda que:

[...] a reforma da educação e a melhoria dos seus resultados dependeria da mudança dos métodos e dos mestres. [...] Desse modo, o método Lição de Coisas era apropriado, porque continha as orientações necessárias aos professores para que pudessem levar as crianças a aprenderem por si mesmas. (GONTIJO, 2011, p. 108).

Segundo Gontijo (2011), após exame do manual ‘Primeira Lições de coisas’, foi considerado um método significativo no sentido de implantar o método indutivo no ensino brasileiro o qual remontou aos anos 80. “Esse manual, dirigido aos pais e aos professores, continha uma exposição sobre o conteúdo a ser ministrado e as prescrições sobre a forma como deveria ser transmitido ao aluno” (GONTIJO, 2011, p. 109).

Sendo assim, o Regulamento de 1882 definia o método, os critérios para escolha dos livros e leitura, os quais deveriam conter estampas, tratar da fauna e flora brasileira, entre outras definições (GONTIJO, 2011, P. 110), em seu artigo 10, também definia os conteúdos a serem previstos pelas escolas:

§ 1º Leitura.  
 § 2º Noções de geometria pratica – dezenho linear.  
 § 3º Calligraphia.  
 § 4º Exercícios de intuição ou noções de cousas, acompanhando os exercícios de leitura e escripta e as explicações de geometria e de dezenho.  
 § 5º Contabilidade. Quatro operações fundamentaes do calculo sobre inteiro e fraccoes. Systema métrico decimal.  
 § 6º Rudimentos de geographia phisica da província.  
 § 7º Costuras simples nas aulas de meninas (GONTIJO, 2011, p. 110).

A educação deveria ser divulgada como sendo base para a reforma da sociedade, no entanto, “para a maioria da população, apenas a elementar, ou seja, aquela que garantisse a aprendizagem dos rudimentos da leitura, escrita, aritmética, geografia, entre outras” (GONTIJO, 2011, p. 110). Aconteciam muitas aulas, passeios, com objetivo de dar aos meninos noções de agricultura, história natural, dentre outras. Quando não houvessem condições

de passeios, os professores deveriam reunir os alunos na escola para cantar o Hino Nacional ou outros hinos patrióticos, recitar poesias nacionais, etc (GONTIJO, 2011, p. 110). O ensino e a aprendizagem da escrita devem

[...] começar por traçar letras e palavras, cada um na sua pedra ou no quadro negro. Assim que as crianças conseguirem decifrar as letras e as palavras, é necessário trabalhar o silabário e, em seguida, a escrita propriamente dita '(...) versando essas sobre as letras minúsculas, ordenadas segundo a sua maior ou menor simplicidade, depois sobre palavras simples, depois sobre os caracteres maiúsculos, ao cabo sobre proposições inteiras' (Calkins, 1956, p. 366). Os alunos deverão iniciar o trabalho de escrita em pedra e só depois irão usar papel. Quando estiverem no terceiro livro de leitura, escreverão "limpamente o seu nome, a data e palavras singelas, coordenadas em orações (GONTIJO, 2011, p. 112).

O ensino da escrita ocorre a partir da sonoridade das letras, “da mais simples para a mais complexa (v, f, j, t, d, b, p, l, k, q, c). Após, o ensino dessas letras simples, passa-se para as compostas (ch, x, ce etc.). É interessante notar que há uma preocupação em ensinar que um som pode ter diferentes correspondentes gráficos” (GONTIJO, 2011, p. 115). O ensino da leitura parte dos sons das letras, associando a sons de palavras acompanhadas da escrita e de imagens/figuras para que a criança memorize. Posteriormente frases e, por último, textos inteiros, também partindo do simples para o mais complexo, semelhante com o método sintético da escrita (GONTIJO, 2011).

Segundo Soares (2004), a alfabetização no Brasil revela mudanças tanto nos aspectos conceituais quanto metodológicos visando, principalmente, o ensino e a aprendizagem da escrita,

[...] os métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas – em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global). Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita (SOARES, 2004, p. 98).



Conforme escreve Soares (2004), por volta dos anos 1980, os estudos de Emilia Ferreiro acerca da Psicogênese da língua escrita e as contribuições teóricas do Construtivismo, trouxeram “mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p. 98), contribuindo para a compreensão de como as crianças se apropriam do sistema de escrita enquanto elementos de representação dos sons da fala, passando a representá-los por meio de signos (letras) (SOARES, 2004).

No entanto, como o construtivismo não apresentou uma metodologia de ensino específico ocorreram, na prática pedagógica, algumas incompreensões e distorções por parte de muitos professores que acreditaram que “as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p. 99). Ou seja, o equívoco de que a criança se apropriaria das habilidades da escrita apenas estando em contato com situações de letramento.

Soares (2004) ressalta que as práticas de alfabetização e do letramento são decorrentes de várias facetas que não podem ser desconsideradas e que, portanto, os diferentes métodos têm suas contribuições. “Cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, princípios linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teorias da leitura, teorias da produção textual, teorias do texto e do discurso, entre outras”. No entanto, Soares (2004) aponta que tem sido privilegiado na escolaridade inicial apenas a faceta fônica, deixando todas as demais de lado ou muito pouco exploradas

[...] e, por conseguinte, apenas uma metodologia: assim fazem os métodos hoje considerados como ‘tradicionais’ [...] privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial. Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto,

explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (SOARES, 2004, p. 100).

Por isso que, atualmente, busca-se trabalhar a alfabetização numa perspectiva de letramento na busca de ensinar e aprender o sistema de escrita alfabética codificando e decodificando, lendo e escrevendo, fazendo uso destas aprendizagens em contextos sociais, dos mais diversos. Sendo assim, o ensino e aprendizagem descontextualizados já não dão mais conta, se é que deu conta em algum momento da história da alfabetização.

A história da alfabetização carrega a questão metodológica como pano de fundo nos diferentes momentos históricos, além da preocupação em encontrar caminhos para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, visando atender as necessidades. Este desafio, de encontrar caminhos para alfabetizar e letrar, parece ainda estar presente na atualidade.

Porto e Peres (2011) buscaram “apreender concepções e práticas de alfabetização” presentes em 49 cadernos de 1990 a 2008 de alunos de 1º ano, através dos exercícios propostos “analisar as concepções de alfabetização nos cadernos das crianças que sejam, também, indicadoras de práticas de ensino inicial da leitura e da escrita” (PORTO; PERES, 2011, p. 56). Com isso, as autoras enfatizam a relevância de estudar as práticas escolares presentes nos cadernos dos alunos, ressaltando que:

O caderno não é mero suporte físico, pelo contrário, é um dispositivo que gera efeitos na dinâmica da sala de aula, através da interação dos alunos e professores na realização da tarefa escolar, além de um instrumento fortemente normatizado e ritualizado que contempla em sua estrutura o ensinado, o conhecimento do aluno e a sua avaliação (PORTO; PERES, 2011, p. 58).

O estudo de cadernos exigiu das pesquisadoras leitura, releituras, categorização dos dados, mapeamento, entre outros procedimentos. Os 49 cadernos estudados foram divididos em dois grupos:

Um deles é constituído por 29 que mantém a ‘tradição’ do ‘método silábico’ na sua forma mais difundida (copiar a palavra-chave, encher

linhas das ‘famílias silábicas’, formar palavras com as sílabas trabalhadas – CV -, copiar frases ‘acartilhadas’). O outro grupo, composto por 20 cadernos, apresenta uma proposta de ruptura com essa “tradição” e busca outras formas de organização do trabalho pedagógico no ensino da língua escrita, embora, em sua maioria, não prescindam da sílaba no processo de ensino (PORTO; PERES, 2011, p. 61).

O estudo apresentado remete ao recorte realizado que problematizou, conforme interesse das pesquisadoras, três cadernos de alunos de 1º ano. Dentre os três cadernos, um deles apresentou indícios de “uma concepção associacionista ou “tradicional” de alfabetização e os outros dois apresentam indícios da concepção psicogenética” (PORTO; PERES, 2011, p. 61).

Após todo o trabalho de pesquisa realizado as autoras escrevem que o

[...] acervo de cadernos indica que em um período de mais de uma década – 1996-2008 – pelos menos três diferentes perspectivas de alfabetização vigoram nessas salas de aula em que os cadernos foram utilizados: um trabalho cuja base é o “método silábico” na sua forma mais estrita (alfabetizando com o ba-be-bi-bo-bu), uma segunda, que denominamos intermediária, ou seja, representa a “ruptura” com a tradição silábica, mas não a abandona totalmente; e a terceira, um processo de alfabetização através de textos, indicando para a possibilidade de um trabalho na perspectiva de alfabetizar letrando (PORTO; PERES, 2011, p. 62).

Conforme as autoras apontam, 29 cadernos trazem em seus registros práticas de alfabetização baseadas na silabação, “ênfatizando a codificação e a decodificação, a gradação das dificuldades, a cópia e a reprodução de frases ‘acartilhadas’” (PORTO; PERES, 2011, p. 62). As autoras observam também que em um dos cadernos (C1) durante 62 dias de aula as atividades são semelhantes “encher a linha de letras, de sílabas e de palavras; cópia; ditado; separar as sílabas e formar palavras” e as atividades foram organizadas de maneira semelhante às organizações das atividades presentes nas cartilhas (PORTO; PERES, 2011, p. 62-63).

#### 4.2.2.3 Procedimentos didáticos

As opções metodológicas, a organização pedagógica do professor, são permeadas de modelos. Carregam em si as marcas das concepções que o professor escolhe para fundamentar o processo de ensino e de aprendizagem que busca desenvolver. “Assim, na mais simples tarefa de preparar uma leitura, de escolher uma atividade de escrita, ‘está implícita uma maneira de entender o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita’, principalmente” (PORTO; PERES, 2011, p. 66).

Porto e Peres (2011), ao realizarem a problematização em mais um dos três cadernos (C2) do ano de 2007, com registros de 51 dias de aula, percebem que há investimento na implementação de uma prática pedagógica pautada em outros princípios e concepções que não são unicamente inerentes ao método silábico” (PORTO; PERES, 2011, p. 66).

As autoras observaram que desde o início a “professora trabalha com todas as letras do alfabeto, mas vai, ao longo do trabalho, apresentando e explorando uma a uma” (PORTO; PERES, 2011, p. 66), e que as atividades seguem uma rotina com cópia da letra, da família sílaba na letra cursiva e de forma, desenho de objetos da letra trabalhada, escrita de palavras com letra e família silábica trabalhada e ditado de palavras (PORTO; PERES, 2011).

O terceiro caderno (C3) datado do ano de 1996, segundo as autoras, refere-se à “alfabetização através de textos”, e nele constava registros de 71 dias de aula. Neste caderno, observou-se que as várias atividades iniciais foram acerca dos nomes dos alunos “como contagem do número de letras dos nomes, identificação da letra inicial e final, comparação de nomes que começam com a mesma letra e com o mesmo som” (PORTO; PERES, 2011, p. 70). Dos cadernos analisados, este foi o que apresentou o maior número de registros de textos que serviram de ponto de partida para as demais atividades propostas (PORTO; PERES, 2011).

Neste sentido, ao continuar a análise as autoras observam que “foram criadas diversas situações de interação cotidiana com a leitura e a escrita” (PORTO; PERES, 2011, p. 73). Foram observadas situações como leitura e trabalho com rótulos entre outras situações cotidianas da escrita. “Um caderno que demonstra uma prática que trabalha menos com a cópia e muito mais com

a produção de textos, o que não significa prescindir do trabalho com letras, sílabas e palavras, ou seja, com a sistematização da escrita alfabética” (PORTO; PERES, 2011, p. 73).

Observa-se que, em 1996, já havia preocupação da professora em inserir os alunos no contato com a leitura e escrita de textos desde o início da alfabetização, sem com isso “perder de vista a especificidade da alfabetização [...] Ou seja, o trabalho sistemático com o sistema de escrita alfabética” (PORTO; PERES, 2011, p. 73).

Porto e Peres (2009) argumentam que pelas análises realizadas, o terceiro caderno (C3) apresenta “um trabalho com o ensino da leitura e da escrita que indica uma possibilidade de alfabetizar letrando” (PORTO; PERES, 2011, p. 73). Ainda, citam Soares (2003, p.16) para destacar que “não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. [...] Não significa ‘desinventar’ a alfabetização” (PORTO; PERES, 2011, p. 74), uma vez que ela “tem uma especificidade, que não pode ser desprezada” (SOARES, 2003, p. 16).

Ao finalizar este estudo, Porto e Peres (2009) apontam alguns questionamentos acerca da pluralidade de concepções presentes nos contextos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Enfatizam que seria ingênuo acreditar que o novo se impõe aos métodos já cristalizados de maneira absoluta e definitiva. “Também na alfabetização lidamos com ‘heranças e tradições’, que precisam ser compreendidas, problematizadas, analisadas e reconstruídas, especialmente na formação inicial e continuada de professores” (PORTO; PERES, 2011, p. 75).

Na perspectiva de propor reflexões e discussões com relação às concepções metodológicas no ensino da linguagem escrita, Arena (2012) destaca as discordâncias presentes no campo da educação oriundas dos diferentes métodos utilizados para o ensino da leitura e da escrita conforme a filiação dos educadores a diferentes correntes de pensamento em áreas do conhecimento. Fazendo um paralelo entre Brasil e Portugal, o autor acredita serem necessárias profundas alterações no núcleo didático do processo de ensinar a ler e a escrever nos primeiros anos de escolaridade.

### 4.3 APROXIMAÇÕES DAS PESQUISAS COM A MINHA PESQUISA

Pela análise dos artigos discutidos nos títulos anteriores, pode-se perceber, num primeiro momento, que a alfabetização e o letramento têm sido analisados sob vários aspectos. Aqui, em virtude dos objetivos traçados, objetivou-se enfocar as publicações referentes aos temas de escrita, cartilha e método.

Diante do que foi apresentado, tornou-se evidente que a alfabetização e o letramento têm ocupado lugar de destaque no cenário educacional, porém muitos estudos abordam os conceitos sob o viés teórico, o que de fato é importante, mas há carência da verificação de como tais processos vêm ocorrendo na prática.

Embora as publicações tragam inegáveis contribuições à área de educação, chama-se a atenção para o baixo número de publicações que abordem as concepções de escrita e de ensino da linguagem escrita na alfabetização, especialmente as que apresentem evidências, por exemplo, mediante análise de cadernos de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, se justifica a importância da presente pesquisa a partir da constatação de que, embora a alfabetização e o letramento sejam temas muito discutidos atualmente, ainda há lacunas em termos de conhecimento e aspectos metodológicos.

Esta pesquisa não pretende se afastar das discussões apresentadas anteriormente no campo da educação, mas se aproximar destas a partir da análise de cadernos de alunos quanto às concepções pedagógicas que ainda vêm sendo utilizadas, de modo a contribuir para o avanço das pesquisas no campo da educação, da alfabetização e do letramento, buscando o escopo da escola enquanto instituição social.

## 5. A PESQUISA DE CAMPO: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa. Dentre muitos caminhos, esse foi o escolhido para percorrer em busca de alcançar os objetivos a que se propôs esta pesquisa. Descreve-se o tipo de pesquisa utilizado, contextualiza-se o cenário de estudo e apresenta-se o modo como a pesquisa esteve conduzida.

### 5.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: UM CAMINHO ENTRE MUITOS CAMINHOS

A pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 157).

Dúvidas, questionamentos, incertezas, problematizações e interesse instigaram os seres humanos a buscar respostas para as suas perguntas de diferentes maneiras. Isto também está presente na prática pedagógica, uma vez que todos os dias surgem muitas inquietações, necessitando assim pesquisar para compreender alguns aspectos ou criar outras perguntas.

A pesquisa surge frente à necessidade de aprofundamento sobre um determinado tema, de acordo com os objetivos delimitados para o estudo. Nesse sentido é preciso estabelecer o objeto, o problema, os objetivos e a metodologia.

Na metodologia, inclui-se o conjunto de técnicas que orientarão o desenvolvimento do estudo, além das concepções teóricas a serem utilizadas na abordagem do tema e problematização da realidade.

Minayo (1994) argumenta que a pesquisa contribui na atividade de ensino e a atualiza diante da realidade do mundo e, embora seja uma prática teórica, vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. "As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a trabalho e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção

no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos" (MINAYO, 1994, p. 18).

Falar em pesquisa é estar se referindo a um conhecimento produzido sob métodos específicos pré-determinados e que orientam o saber em construção. Nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 1-2):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

A pesquisa em educação, ao longo dos anos, tem buscado superar o aspecto quantitativo que tem foco principal na mensurabilidade dos fenômenos, procurando compreendê-los, enquanto fenômenos culturais, a partir dos aspectos qualitativos (TRIVIÑOS, 2006). Nessa perspectiva, o presente trabalho se caracterizou como sendo uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa, assim como as demais pesquisas científicas, tem seus fundamentos nos conceitos, métodos e técnicas.

O que difere nessa prática de investigação é a criatividade do pesquisador no que se refere ao uso da técnica, ao olhar investigativo, à sua relação com os sujeitos, à apreensão dos trajetos dos pesquisados, e à de traduzir em ideias o que observa nos movimentos e escuta nas falas (DAMASCENO; SALES, 2005, p. 70).

Segundo Triviños (2006, p. 120), a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas por antropólogos e sociólogos “em seus estudos sobre a vida em comunidades”, tendo surgido posteriormente na educação à medida que os pesquisadores perceberam que “muitas das informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo” (TRIVIÑOS, 2006, p. 120).



A pesquisa qualitativa “se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas permite o jogo de sentidos (polissemia)” (GAMBOA, 2003, p. 399).

Acerca da pesquisa qualitativa busca-se fundamento também em Lüdke e André (1986, p. 23), que observam:

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Investigar os sujeitos a partir de sua cultura, de sua história, de suas condições de trabalho, seus saberes e fazeres, sua subjetividade.

Este trabalho definiu-se, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, por uma abordagem de pesquisa documental, elaborada a partir de material que não recebera tratamento analítico.

### **5.1.1 Pesquisa documental**

A pesquisa documental se caracteriza pela busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico (OLIVEIRA, 2007; GIL, 2002). É baseada em documentos, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta (PIMENTEL, 2001).

Ainda, a respeito da análise documental, Gil (2010) esclarece que esse processo constitui-se num importante aliado ao trabalho de reflexão sobre o tema pesquisado, pois, “essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas” (GIL, 2010, p. 147).

Por isso, a pesquisa documental é uma técnica valiosa na abordagem qualitativa e é de grande importância para enriquecer as informações, ampliar o entendimento do objeto de estudo e acompanhar a evolução de fatos, comportamentos e práticas, além de ser uma fonte estável (e rica) de dados.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (GIL, 1999, p. 51).

O termo 'documento' historicamente tem significados diferentes pelas bases filosóficas do conhecimento e, por isso, se considera relevante trazer a etimologia da palavra: "*documentum* é um termo latino derivado de *docere* que significa ensinar. Enquanto produto social o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder". Os documentos não são neutros, "traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço" (SILVA et al, 2009, p. 4556).

Com isso, os documentos podem ser "[...] quaisquer escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6), constituindo-se numa "fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representa uma fonte 'natural' de informação" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Para Bravo (1991), "são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver" e, a partir desta concepção, apontam-se vários tipos de documentos: "os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto" (SILVA, 2009, p. 4556), a exemplo dos relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, cadernos, fotografias, dentre outras matérias de divulgação (OLIVEIRA, 2007).

Cabe destacar, por fim, que na "pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise" (GODOY, 1995, p. 23), que serão apresentados a seguir.

## 5.2 CENÁRIO DE ESTUDO

### 5.2.1 Contextualizando o campo de abrangência da pesquisa

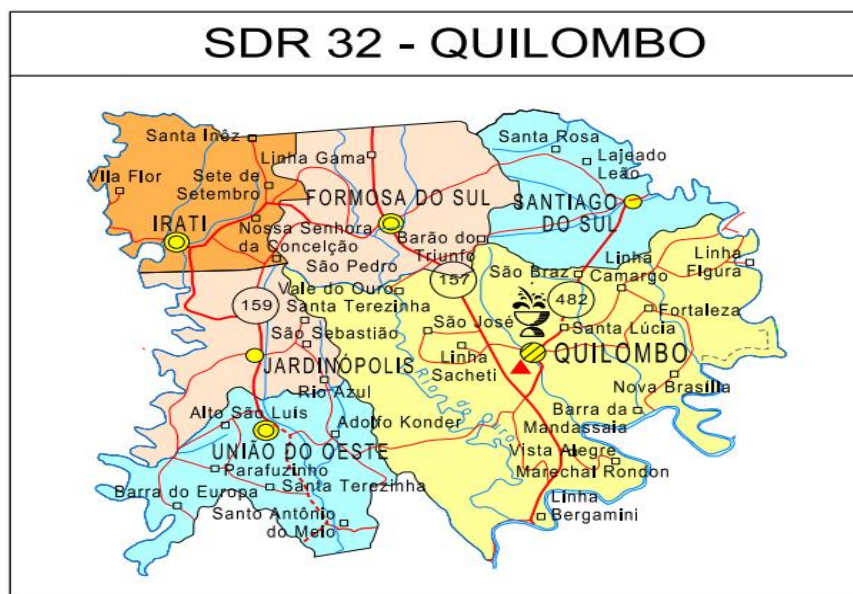
As escolas, universo de estudo desta pesquisa, pertencem aos municípios de Quilombo, Irati, Jardinópolis, União do Oeste, Santiago do Sul e Formosa do Sul, integrantes da 32ª Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR), localizada no município de Quilombo, região oeste de Santa Catarina (Ilustrações 8 e 9). Por isso, antes de proceder à apresentação dos aspectos metodológicos e análise dos dados da pesquisa, acredita-se ser pertinente a realização de um breve levantamento histórico e de alguns índices que refletem as condições de educação nesta região.

Figura 1 - Localização da SDR de Quilombo que abrange parte dos municípios da região oeste de Santa Catarina



Fonte: <<http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/images/uploads/fotonoticia/MapaOrcamento.jpg>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

Figura 2 - Municípios pertencentes à 32ª SDR



Fonte: <http://www.spg.sc.gov.br/index.php/visualizar-biblioteca/acoes/mapas/mapas-1/secretarias-regionais/por-unidade/458-quilombo/file>. Acesso em: 30 dez. 2015.

Paim (2006) expôs, em sua dissertação, as origens da região oeste catarinense, ressaltando alguns dos processos de colonização deste espaço, historicamente alvo de disputas territoriais internacionais e nacionais. Neste sentido, Renk (2004, p. 2) destaca que a região oeste foi construída “a posteriori da nação, embora esta seja sempre uma narrativa inacabada, em especial no caso brasileiro [...] a construção de uma região, a do Oeste Catarinense, passou por diversas disputas de fronteiras e configurações especiais”.

Ao abordar as disputas históricas pelo território que hoje constitui a região oeste, Paim (2006) afirma que a primeira disputa foi entre Brasil e Portugal e, em um segundo momento, entre Brasil e Paraguai. Posteriormente, a região foi alvo da Guerra do Contestado (1912-1916), quando foi disputada por Paraná e Santa Catarina. Para garantir o território, o Estado catarinense investiu em um intenso processo de colonização.

A região em estudo passou a ser denominada Oeste Catarinense a partir do Estado Novo. Anteriormente nos mapas constava zona desconhecida, zona despovoada. Ora era o sertão nacional, contrapondo-se aos Campos de Palmas, ora era sinônimo de área

inóspita e limítrofe (com fronteira internacional em disputa) (RENK, 2004, p. 2).

A região oeste era habitada por indígenas pertencentes à tribo Kaingang desde 5500 a.C., conforme estudos desenvolvidos em sítios arqueológicos da região. No entanto, como os indígenas e caboclos que habitavam a região no início do século XX não produziam excedentes para comercialização e nem se preocupavam com questões de propriedade, eram muitas vezes desconsiderados pelas autoridades da época (PAIM, 2006).

A região que hoje compõe o município de Quilombo também era habitada por caboclos que viviam em pequenas casas na região montanhosa do município, em regiões de difícil acesso, o que pode ter levado à escolha do nome para o município (RENK, 2004). Outra versão para a origem do nome do município seria por existir um rio denominado “Quilombo” na mesma região.

Os povos indígenas e caboclos que habitavam essa região, apesar das mazelas históricas que ainda persistem, continuam a habitá-la. Levantamento recente demonstrou que a região de Chapecó é uma das que mais possui índios em números absolutos, registrando um aumento populacional de 3% ao ano, média superior à população não indígena (BRIGHENTI, 2012). No entanto, em função das características da colonização percebe-se, que na região oeste, muitas tribos perderam sua língua mãe e se mesclaram com a população branca.

Boa parte da perda das características dos povos indígenas deveu-se ao incentivo do governo à colonização para povoar a área, especialmente imigrantes italianos e alemães vindos do Rio Grande do Sul, aos quais foram doadas glebas de terra. “Com a vinda dos colonos, estabeleceu-se um sistema produtivo calcado na pequena propriedade, com predomínio da mão-de-obra familiar e de cultivos diversos para comercialização” (PAIM, 2006, p. 11), o que reflete em vários indicadores descritos a seguir, inclusive alguns de ordem educacional.

Informações do Plano de Desenvolvimento Regional (PDR) (2013) da SDR de Quilombo aponta uma população regional, em 2010, de 21.467 habitantes, demonstrando uma redução de 1,71% em comparação com 2000.

Além disso, a região possuía ainda predomínio da população no meio rural (53%), sendo a maioria em regime de agricultura familiar.

Na atual conjuntura político-administrativa, a região oeste é a maior em superfície, representando um quarto do território do Estado, e em número de municípios (118). Por sua vez, a região oeste de Santa Catarina está dividida em microrregiões, sendo a microrregião de Chapecó composta por 38 municípios, dentre os quais estão inseridos os municípios alvos da presente pesquisa (UNOCHAPECÓ, 2005).

Com intuito de fortalecer a região e facilitar o estabelecimento de consórcios para os municípios da região, surgiu em 1968 a AMOSC (Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina), atualmente formada por 20 municípios da região de Chapecó, inclusive os seis municípios da Regional de Quilombo, *locus* desta pesquisa (AMOSC, 2015). À AMOSC desenvolve parcerias com os municípios fortalecendo por meio de assessorias em diversas áreas da gestão pública.

Na análise de alguns aspectos relacionados à educação, percebeu-se que a região oeste, talvez pela distância da capital, ficou distante das primeiras universidades públicas surgidas no Estado (Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade do Estado de Santa Catarina). Além disso, as escolas da região, por muito tempo, foram mantidas por instituições religiosas, sendo que as primeiras ligadas ao Estado surgiram a partir de 1929, quando o governador da época fez uma longa visita à região e estimulou a construção dos estabelecimentos de ensino (PAIM, 2006).

Atualmente, na SDR de Quilombo, há pólos de educação à distância com cursos de graduação particulares e públicos. Além disso, as instituições comunitárias e particulares centradas principalmente em Chapecó foram e continuam sendo importantes para a formação superior da região. Com a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul e com a presença de unidades da Universidade do Estado de Santa Catarina, parte da demanda por qualificação nas diversas áreas, prioritariamente na educacional, está sendo atendida.

No entanto, por muito tempo, os índices que refletem a qualidade da educação foram menores na região oeste (PAIM, 2006). Ao apresentar dados de 2004, De Marco (2004, p. 4) afirma:

Apesar de a última década ter representado uma melhoria na escolaridade da população regional, como o aumento de um ano na média de estudo da população, a expansão do ensino médio (crescimento de 50% das matrículas nos últimos 6 anos) e do acesso à educação superior (aumento de 40% nas matrículas de graduação entre 2001 e 2004), 50% das pessoas acima de 10 anos de idade (parâmetro etário adotado pelo censo) tinham escolaridade que não ultrapassava a 4ª série do ensino fundamental, no ano 2000 (a proporção estadual era de 43%). No geral, os que não tinham concluído o nível fundamental (8 anos de estudo) somavam 68% da população acima dos 10 anos. Com nível superior completo, eram 2,7% (diante de uma média estadual que chegava aos 4,2%). No outro extremo, o número de analfabetos teve uma sensível redução na última década, mas ainda está acima da média estadual (7% diante dos 5,3% estaduais).

Ao realizarem uma busca histórica dos indicadores da educação, Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmam que os personagens envolvidos na história do oeste catarinense (bugres, índios, caboclos e migrantes europeus) eram, em sua maioria, analfabetos. Assim, parte das políticas públicas de inclusão e acesso à escola tem modificado esta realidade aos poucos, mas, conforme exposto acima, ela ainda pode ser percebida na atualidade.

Nos municípios que compõem a 32ª Regional de Saúde, as condições de colonização e os impactos nos indicadores socioeconômicos não foram diferentes do exposto acima. Assim, muitos dos indicadores socioeconômicos, especialmente os que refletem as condições de educação, são semelhantes aos demais municípios da região.

Conforme informações expressas no PDR da SDR de Quilombo (2013), referentes ao ano de 2010, seus municípios possuíam uma taxa de analfabetismo de 8,78%, muito maior que a média estadual, de 3,86%. Dentre os municípios da 32ª SDR, a maior taxa de analfabetismo estava em Irati (11,70%) e a menor em Formosa do Sul (5,8%).

O mesmo relatório, porém citando dados do ano de 2011, destaca que no âmbito da SDR havia 4.837 alunos matriculados, sendo que a maioria se encontrava no Ensino Fundamental (68,74%). No que se refere ao número de

estabelecimentos educacionais, do total de 49, 2 eram creches, 11 pré-escolas, 29 escolas de Ensino Fundamental e 7 escolas de Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2013).

Ao se analisar especificamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2007, todos os municípios da 32ª SDR apresentavam índice acima da média nacional, que na época era de 3,2 (SANTA CATARINA, 2013). Entre outros fatores pode-se considerar que os municípios vem investindo na formação inicial e continuada de professores, a melhoria nas instalações físicas e mobília, são elementos que poderá estar contribuindo para o resultado positivo do IDEB.

Ao pesquisar a qualidade social da educação nas escolas da região oeste de Santa Catarina, expressa por pesquisas com relação à infraestrutura, Tedesco e Rebelatto (2012) destacam que, embora muitas escolas possuam bom espaço físico e recursos audiovisuais, ainda há necessidade de melhorar os materiais didáticos e o número e a qualidade de obras disponíveis nas bibliotecas. Além disso, os autores chamam atenção para a necessidade de construir qualidade social na dimensão intra e extraescolar, o que requer necessariamente a análise histórica da construção da educação e de suas políticas públicas.

Nesse sentido, retomar, mesmo que brevemente, aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos e educacionais do campo de abrangência desta pesquisa, possibilitam ao pesquisador a contextualização dos dados que compõem o objeto de estudo. Embora os municípios da 32ª SDR tenham apresentado índices positivos, por vezes, acima da média nacional, ainda persistem desafios, seja no acesso, na permanência e/ou na qualidade do ensino nos anos iniciais de escolaridade. Por isso a importância de se analisar quais concepções estão presentes no ensino da escrita e da linguagem escrita durante o processo de alfabetização de turmas de 1º ano das escolas urbanas da rede municipal de ensino dos municípios de estudo no sentido de conhecer as concepções que fundamentam o ensino da escrita o que poderá contribuir na balização de políticas públicas de formação de professores no campo de



abrangência da pesquisa, entre outras esferas. Acredita-se que conhecer o chão que se pisa é importante para se dar os passos seguintes.

### **5.2.2 Campo de estudo: as escolas**

O campo de estudo, para coleta documental envolveu 6 (seis) escolas urbanas com turmas de 1º ano do ciclo de alfabetização das redes municipais de ensino da totalidade de municípios da 32ª Gerência Regional de Educação (GERED) – Formosa do Sul, Irati, Jardinópolis, Quilombo, Santiago do Sul e União do Oeste, situados na região Oeste do Estado de Santa Catarina. Participou uma escola por município visando à paridade de escolas e, por isso, como um dos municípios possuía 3 (três) escolas urbanas, foi selecionada uma para compor o cenário de estudo, sendo que os demais municípios possuem uma escola dos anos iniciais cada. A clientela das escolas pesquisadas residem na zona rural e urbana dos municípios. As escolas possuem, na sua maioria professores habilitados, com formação pedagógica periódica na área de atuação, bem como acompanhamento pedagógico organizada por cada município. As escolas apresentam bom estado de conservação e estruturas adequadas para atender a demanda.

## **5.3 COLETA DE DADOS**

Inicialmente, foi realizado contato prévio com os responsáveis pelas Secretarias Municipais de Educação e escolas dos municípios citados, obtendo-se deles as autorizações para a realização da pesquisa e publicação de seus resultados. Após, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sendo aprovado sob parecer nº. 1.463.079 (CAAE: 53651316.8.0000.5564).

Para a coleta de dados, contou-se com o apoio dos diretores e professores que estabeleceram contato inicial com os seus alunos identificando quais deles possuíam um ou mais cadernos de escrita (português, por exemplo) de quando cursaram o 1º ano do ciclo de alfabetização em 2012, 2013 e 2014 (Tabela 1). Posteriormente, houve a obtenção das autorizações

dos alunos e seus responsáveis, por meio da assinatura do termo de assentimento (Apêndice C) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D), respectivamente, permitindo a utilização do caderno no estudo.

Tabela 1 - Quantidade de cadernos de alunos por município e ano de estudo.

| <b>MUNICÍPIOS</b>         | <b>ANOS</b>        |             |             |
|---------------------------|--------------------|-------------|-------------|
|                           | <b>2012</b>        | <b>2013</b> | <b>2014</b> |
| Município 1               | 04                 | 06          | 13          |
| Município 2               | 04                 | 06          | 05          |
| Município 3               | 00                 | 00          | 03          |
| Município 4               | 04                 | 08          | 05          |
| Município 5               | 04                 | 05          | 11          |
| Município 6               | 04                 | 02          | 04          |
| <b>Número de cadernos</b> | <b>20</b>          | <b>27</b>   | <b>41</b>   |
| <b>Total</b>              | <b>88 cadernos</b> |             |             |

Fonte: arquivos da pesquisadora.

Assim, este estudo documental teve como base de análise os cadernos de alunos de escolas municipais urbanas com turmas de 1º ano de ciclo de alfabetização, pertencentes aos seis municípios da 32ª GERED, sendo uma escola por município. Deste modo, são critérios de inclusão desta pesquisa: ser escola municipal urbana localizada em um dos seis municípios pertencentes a 32ª Secretaria de Desenvolvimento Regional, sendo 1 (uma) escola urbana com turmas de 1º ano do ciclo de alfabetização por município; ser caderno de alunos quando estes estiveram no 1º ano do ciclo de alfabetização nos anos de 2012, 2013 e 2014, sendo selecionados (por sorteio) 2 (dois) cadernos por ano e por escola<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Foram coletados o total de 88 cadernos. Destes 2 cadernos por escola e ano para serem analisados deveriam totalizar 36 cadernos. No entanto, no Município 2 não foi possível encontrar os cadernos referentes aos anos de 2012 e 2013, por razão de os alunos que

Não fizeram parte desta pesquisa as escolas e/ou documentos (cadernos) que não atenderam aos critérios de inclusão, que não forem selecionados, e os cadernos que não foram encontrados naquele ano de estudo e escola.

Portanto, puderam participar desta pesquisa: a) todos os alunos que tinham cursado, nos anos de 2012, 2013 ou 2014, o 1º ano do ciclo de alfabetização nas escolas municipais urbanas envolvidas na pesquisa; b) alunos que possuíam os cadernos com as atividades de aquisição da escrita (caderno de português, por exemplo) de quando cursaram o 1º ciclo de alfabetização nas escolas e anos mencionados; c) alunos e seus responsáveis que autorizaram a utilização do caderno no estudo.

Ao término do estudo, além da divulgação dos resultados por meio de produções técnico-científicas, está previsto o retorno do trabalho às escolas participantes, por meio da socialização dos resultados gerais em momentos coletivos de formação continuada dos professores, que também é de interesse das escolas.

## 5.5 ANÁLISE DOS DADOS

Considerando que este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo documental, a análise dos cadernos de alunos ocorreu com base em método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011). Segundo essa autora, a “Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1977, p.19). Salaria ainda que o método de análise de conteúdo embora muito utilizado em estudos de comunicação entre os homens, não exclui “outros meios de

---

freqüentaram o 1º ano neste período não terem mais os cadernos. No Município 6 no ano de 2013 encontrou-se apenas um caderno de Português (um dos critérios). Mantendo a paridade de entre as escolas, após o sortio aleatório, analisou-se ao todo 31 cadernos.

comunicação, as formas de linguagem escrita e oral” (BARDIN, 2006 apud TRIVIÑOS, 2006, p. 160).

Bardin (1977, p. 95) propõe a Análise de Conteúdo em “três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados, inferência e interpretação”.

Na etapa de pré-análise organizou-se o material a ser pesquisado com vistas a atender os objetivos e responder ao problema da pesquisa. Essa fase “possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125).

A segunda etapa, denominada por Bardin (2006) de descrição analítica ou “exploração do material” (BARDIN, 2011, p. 125), começa na pré-análise. No entanto, é na descrição analítica que:

O material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. Os procedimentos como a decodificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância dos estudos (*apud* TRIVIÑOS, 2006, p. 161).

Em outras palavras, “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2011, p. 131).

A terceira etapa refere-se à interpretação referencial com base nos materiais e nas fases de pré-análise e análise. Nesse terceiro momento, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” que por meio de “quadros de resultados, diagramas, figuras modelos [...] condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2011, p. 131).

Portanto, para Bardin (1977), na análise documental inicialmente é necessário obter as informações contidas nos documentos, denominados documentos primários (brutos). A etapa seguinte, denominada secundária, se caracteriza pela representação da primeira, acrescida de condensação de informações que permitam ao pesquisador classificá-las em palavras-chaves, em descritores ou índices. À medida que são classificadas as informações

contidas nos documentos de modo restrito, essa indexação permite ao pesquisador optar por termos ou ideias adaptadas ao sistema e ao objetivo da documentação.

Com base nisso, para a análise dos cadernos contou-se com o auxílio de uma matriz, organizada a partir de elementos que corroborassem os objetivos da pesquisa delineados a partir do interesse da pesquisadora, o que permitiu o destaque e a extração dos trechos ou elementos de interesse ao estudo.

Ainda, na análise e discussão dos resultados, contou-se com o auxílio de alguns referenciais teóricos como o de: Colello (2008; 2010); Baggio (1992); Moraes (2005); Josefi (2005); Domingues; Ebert (2015); Ferreiro (1993; 1985); Ribeiro (2013); Cagliari (1999); Mortatti e Frago (2014); Maciel; Lucio (2008); Leite (2001); Janoski (2006); Porto; Perez (2009); Fuza (2011); Melo; Magalhães (2013); Koch (2002); Gonçalves (2013); Gontijo (2014); Cerutti-Rizzatti (2012); Garcia (1996); Matencio (2012); Soares (2012); Larroca; Saveli (2001); Klein (2011); Carvalho (2010); Leite; Colello (2010); Reis; Magalhães (2013); Moreira; Rocha (2013); Freire (1989); Vigotski (1993; 1994); Oliveira e outros estudiosos do campo de educação que refletem e escrevem sobre o tema em estudo.

## 6. O ENSINO DA ESCRITA NOS CADERNOS ESCOLARES

Nesse capítulo, são apresentados os resultados obtidos mediante a análise de cadernos de alunos que pertenceram ao 1º ano do ciclo de alfabetização nos anos de 2012, 2013 e 2014, e que o cursaram em uma das seis escolas municipais urbanas pertencentes aos seis municípios da 32ª Gerência Regional de Educação do Estado de Santa Catarina.

De acordo com os critérios definidos no item que apresenta os aspectos metodológicos, 31 cadernos foram analisados a partir da abordagem de Bardin (1977), a qual aponta que o pesquisador, por meio de “um conjunto de operações”, apresenta o “conteúdo de um documento sob forma diferente da original, a fim de facilitar [...] o acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação”, tanto nos aspectos quantitativos quanto qualitativos dos dados presentes nos documentos em análise (BARDIN, 2011, p. 51). Assim, por meio das fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação, descritas por Bardin (2011), houve a identificação das concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita presentes nos cadernos de alunos de 1º ano do ciclo de alfabetização, conforme se apresenta a seguir.

### 6.1 O QUE NOS REVELAM OS CADERNOS ESCOLARES COM RELAÇÃO À ESCRITA

Nessa pesquisa, que tem seus fundamentos metodológicos para análise dos dados na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), inicialmente foi realizada leitura e observação dos documentos (cadernos de alunos) e, após, houve o destaque aos elementos que se relacionavam com a proposta da pesquisa documental – identificar as concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita presentes nos cadernos de alunos de 1º ano do ciclo de alfabetização.

Os quadros 4, 5, 6, 7, 8 e 9 apresentam elementos encontrados segundo caderno, ano e município por meio da observação das atividades registradas de forma escrita nos cadernos em estudo.

O quadro 4 apresenta os excertos das atividades de escrita encontradas nos cadernos de análise do município 01, registrando as atividades propostas sem, contudo, enfatizar a recorrência das mesmas, pois se pretende conhecer as concepções presentes no ensino da linguagem escrita, independente do número de vezes que as atividades aparecem nos cadernos.

Quadro 4– Excertos dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, segundo ano, caderno e município 1. Os cadernos são de períodos distintos. Ou seja, cadernos datados de fevereiro a dezembro dos anos em estudo.

| MUNICÍPIO 1  | 2012      |           | 2013      |           | 2014      |           | TOTAL ATIVIDADES         |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------------------|
| Excertos   | Caderno 1 | Caderno 2 | Caderno 1 | Caderno 2 | Caderno 1 | Caderno 2 | Anos de 2012/2013 e 2014 |
| Atividade de separar sílaba  | x         | x         | x         | x         | x         | x         | 06                       |
| Ditado de palavras   | x         | x         | x         | x         | -         | x         | 05                       |
| Perguntas a serem respondidas com base no texto  | x         | x         | x         | -         | x         | x         | 05                       |
| Escrita de frases com sílabas/palavras trabalhadas   | x         | x         | x         | x         | -         | x         | 05                       |
| Escrita de letras e palavras com consoante e vogais  | x         | x         | -         | x         | -         | x         | 04                       |
| Conversão palavras com letra script para cursiva   | x         | x         | -         | x         | -         | x         | 04                       |
| Escrita de letras e sílabas (consoante vogais) a partir da cantiga, parlendas, adivinhas, poesias e outros pequenos textos | x         | x         | -         | x         | -         | -         | 03                       |
| Atividades de copiar as sílabas trabalhadas  | x         | x         | -         | -         | x         | -         | 03                       |
| Atividades com sílabas (circular sílaba)   | x         | x         | -         | -         | -         | x         | 03                       |
| Completar cruzadinha   | x         | x         | x         | -         | -         | -         | 03                       |
| Autoditado com figuras/palavras  | -         | -         | x         | -         | x         | x         | 03                       |

|  |   |   |   |   |   |   |    |
|--|---|---|---|---|---|---|----|
| Cópia de lista de palavras com sílabas trabalhadas   | x | x | - | x | - |   | 03 |
| Atividade de completar com sílabas que faltam  | x | x | - | - | - | x | 03 |
| Atividades de formar palavras com recorte de sílabas e escrita da palavra em letra cursiva | x | x | - | - | x | - | 03 |
| Atividades de escrever frases a partir de figuras  | x | x | x | - | - | - | 03 |
| Caça palavras  | - | - | x | x | x | - | 03 |
| Textos e lista de palavras para leitura  | - | - | - | x | x | x | 03 |
| Juntar sílabas e formar palavras   | - | - | - | x | x | x | 03 |
| Cópia com conversão letra script para cursiva  | x | x | - | - | - | - | 02 |
| Copiar retirando palavras do texto   | x | x | - | - | - | - | 02 |
| Atividade de escrita de lista de palavras em ordem alfabética de acordo com as figuras     | x | - | - | x | - | - | 02 |
| Ditado de frases   | - | - | x | - | x | - | 02 |
| Atividades de copiar pequenos textos/ poesias, adivinhações,                               | - | - | - | x | - | x | 02 |
| Caçando palavras para completar sentenças/frases   | x | x | - | - | - | - | 02 |
| Atividades de completar com as letras que faltam   | x | x | - | - | - | - | 02 |
| Escrita de listas de palavras: aumentativo/diminutivo                                      | - | - | x | - | x | - | 02 |
| Produção de texto originalidade da criança   | x | - | - | - | x | - | 02 |
| Escrita ortográfica  | - | - | x | - | x | - | 02 |
| Escrita como registro de conteúdos de ciências   | - | - | x | x | - | - | 02 |
| Autoditado recortado figura/palavra  | - | - | - | x | - | x | 02 |
| Produção de frases a partir de figuras   | - | - | x | x | - | - | 02 |



|   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Trabalhando com as vogais (completar e circular)            | x | - | - | - | - | - | 01 |
| Pintar vogais   | - | - | - | x | - | - | 01 |
| Atividade de retirar do texto palavras com letra em estudo; | x | — | - | - | - | - | 01 |
| Repetição na escrita das vogais                             | x | - | - | - | - | - | 01 |
| Atividades de ligar (figura letra)                          | - | - | - | x | - | - | 01 |
| Escrita de palavras com diferentes composições silábicas    | — | x | - | - | - | - | 01 |
| Reescrita de frases enigmáticas                             | - | - | x | - | - | - | 01 |
| Escrita de letras do alfabeto de acordo com as figuras      | - | - | - | x | - | - | 01 |
| Ligar palavras com grafia igual: letra script para cursiva  | - | - | x | - | - | - | 01 |
| Ordenar sílabas e formar palavras                           | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Sílabas e textos para leitura                               | - | - | - | - | - | x | 01 |

Fonte: arquivo da pesquisadora

A partir do quadro 4, observou-se que, nos cadernos analisados do M1, a atividade com maior recorrência nos anos em análise foi a de separar as palavras em sílabas, atividade esta proposta em todos os cadernos em estudo, nos três anos (2012, 2013 e 2014), seguida pelas atividades do ditado de palavras, perguntas a serem respondidas com base no texto e escrita de frases que estiveram presentes em cinco dos seis cadernos analisados.

Observa-se também que o trabalho com letras, sílabas, palavras e frases aparece distribuído nos três (03) anos com frequência. Observou-se que o texto foi utilizado para leitura de letras, sílabas e palavras com determinadas combinações silábicas. Exemplo: sílabas: ba, be, bi, bo, bu. Palavras: bala, boneca, bola, etc. O texto aparece como fundamento para enfatizar a escrita das letras e palavras trabalhadas. Sabe-se que o caderno não é o único suporte para o registro das produções textuais desenvolvidas na escola. Observaram-se nos cadernos em análise apenas duas (02) ocorrências de produção textual de originalidade da criança (C1/2012; C2/2014). e

No quadro 5, apresentam-se os excertos das atividades de escrita encontradas nos cadernos de análise do M2, referentes ao recorte temporal de 2012 a 2014

Quadro 5– Excertos dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, segundo ano, caderno e M2.

| MUNICÍPIO 2   | 2012      |           | 2013      |           | 2014      |           | TOTAL E ATIVIDADES       |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------------------|
| Excertos  | caderno 1 | caderno 2 | caderno 1 | caderno 2 | caderno 1 | caderno 2 | Anos de 2012/2013 e 2014 |
| Juntar sílabas  | x         | x         | x         | x         | x         | x         | 06                       |
| Autoditado- figura/palavra                              | x         | x         | x         | x         | x         | x         | 06                       |
| Produção de texto: poema e outros                       | -         | -         | x         | x         | x         | x         | 06                       |
| Ligar vogais/encontros vocálicos                        | x         | -         | x         | x         | x         | x         | 05                       |
| Perguntas a serem respondidas com base no texto         | -         | x         | x         | x         | x         | x         | 05                       |
| Separar sílaba  | -         | x         | x         | x         | x         | x         | 05                       |
| Escrita de sílabas + palavras correspondente            | x         | x         | -         | -         | x         | x         | 04                       |
| Cópia de texto  | x         | x         | -         | -         | x         | x         | 04                       |
| Completar cruzadinha ilustrada                          | x         | x         | x         | x         | -         | -         | 04                       |
| Escrita de sílabas e palavras                           | x         | -         | x         | x         | x         | -         | 04                       |
| Ditado de palavras                                      | -         | -         | x         | x         | x         | x         | 04                       |
| Caça palavras   | -         |           | x         | x         | x         | x         | 04                       |
| Reescrita de frases enigmáticas                         | -         | -         | x         | x         | x         | x         | 04                       |
| Circular vogais/ recortar palavras com vogais           | x         | -         | -         | -         | x         | x         | 03                       |
| Completar com as vogais                                 | x         | -         | x         | x         | -         | -         | 03                       |
| Texto para ler e explorar escrita de letras e sílabas   | -         | x         | -         | -         | x         | x         | 03                       |
| Ordenar letras e formar palavras de acordo com a figura | -         | x         | x         | x         | -         | -         | 03                       |
| Escrita repetida de letras/sílaba e palavras            | x         | x         | -         | -         | -         | -         | 02                       |
| Escrita de sílabas: consoante + vogal                   | x         | x         | -         | -         | -         | -         | 02                       |
| Produção de frases com a palavra destacada              | x         | x         | -         | -         | -         | -         | 02                       |
| Cópia repetida de frases                                | x         | x         | -         | -         | -         | -         | 02                       |

|   |   |    |   |   |   |   |    |
|---|---|----|---|---|---|---|----|
| Ligar palavra/figura  | - | -  | x | x | - | - | 02 |
| Completar com sílabas em estudo   | - | -  | x | x | - | - | 02 |
| Recorte de palavras de jornais e revistas                                 | - | -  | x | x | - | - | 02 |
| Completar frases com palavras dadas                                       | - | -  | x | x | - | - | 02 |
| Ditado de frases  | - | -- | x | x | - | - | 02 |
| Diferentes gêneros: cantigas, receita, poema, poesia, música para leitura | - | -  | x | x | - | - | 02 |
| Atividades ortográficas: encontro consonantal                             | - | -  | x | x | - | - | 02 |
| Parlenda: ordenação de frases   | - | -  | x | x | - | - | 02 |
| Ditado recortado  | - | -  | - | - | x | x | 02 |
| Ditado numérico e silábico  | - | -  | - | - | x | x | 02 |
| Atividade: palavra dentro da palavra                                      | - | -  | - | - | x | x | 02 |
| Escrita de um convite para a nutricionista                                | - | -  | - | - | x | x | 02 |
| Listas de nomes dos colegas   | - | -  | - | - | x | x | 02 |
| Escrita das letras do alfabeto de acordo com a inicial do nome da figura  | - | -  | - | - | x | x | 02 |
| Escrita de vogais   | x | -  | - | - | - | - | 01 |
| Cobrir letras pontilhadas   | x | -  | - | - | - | - | 01 |
| Pequeno texto para destacar palavra que se inicia com a letra trabalhada  | x | -  | - | - | - | - | 01 |
| Cópia de letras, sílabas e palavras                                       | x | -  | - | - | - | - | 01 |
| Texto para completar com palavras que rimam (os animais)                  | x | -  | - | - | - | - | 01 |
| Completar com masculino/feminino  | - | x  | - | - | - | - | 01 |
| Escrita de letras (troca de letra) maiúscula/minúscula/script e cursiva   | - | x  | - | - | - | - | 01 |
| Lista de palavras para leitura  | - | x  | - | - | - | - | 01 |
| Cópia de lista de palavras  | - | x  | - | - | - | - | 01 |
| Texto para leitura  | - | x  | - | - | - | - | 01 |
| Cantiga para leitura e exploração do sistema de escrita alfabética        | - | x  | - | - | - | - | 01 |
| Escrita de palavras que rimam   | - | x  | - | - | - | - | 01 |

|                                 |   |   |  |   |   |   |    |
|---------------------------------|---|---|--|---|---|---|----|
| Adivinhas: escrita de respostas | - | - |  | x | - | - | 01 |
|---------------------------------|---|---|--|---|---|---|----|

Fonte: arquivos da pesquisadora

Ao analisar o quadro 5, observou-se que aparecem nos seis cadernos analisados do M2 as seguintes atividades propostas no ensino da linguagem escrita: a atividade de juntar sílabas para formar palavras, o autoditado com figura/palavra e a produção textual.

As atividades encontradas em cinco (05) dos seis cadernos analisados foram: ligar as vogais (encontros vocálicos), separar as palavras em sílabas e a interpretação de texto. O ditado de palavras, caça-palavras, cópia de texto, completar cruzadinha para formar palavras, escrita de sílabas com palavras correspondentes e reescrita de frases enigmáticas são atividades que aparecem em quatro (04) dos seis cadernos analisados do M2. As atividades de circular/recortar vogais, dentre outras atividades propostas com letras, sílabas, palavras e frases, se mostram com uma a três ocorrências, distribuídas durante os três anos.

Observou-se também que, nos cadernos do M2, os textos utilizados para leitura e como suporte à escrita eram de gêneros variados como: poemas, poesias, letras de música, cantigas, receitas e adivinhas. Enquanto que, no M1, os textos encontrados lembram textos “escolares” extraídos de coleções para professores, pseudotextos.

O quadro 6 compõe-se de excertos oriundos dos cadernos analisados do município 3. Destaca-se que, no município 3, foram analisados cadernos referentes ao ano de 2014, pois, não foram localizados cadernos dos dois anos anteriores (2012 e 2013).

Quadro 6— Excertos dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, segundo ano, caderno e M3.

| MUNICÍPIO 3 | 2012      |           | 2013      |           | 2014      |           | TOTAL DE ATIVIDADES       |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------------|
| Excertos    | Caderno 1 | Caderno 2 | Caderno 1 | Caderno 2 | Caderno 1 | Caderno 2 | Anos de 2012, 2013 e 2014 |
|             |           |           |           |           |           |           |                           |

|  |   |   |   |   |   |   |    |
|--|---|---|---|---|---|---|----|
| Texto como suporte para trabalhar letras e palavras                    | - | - | - | - | x | x | 02 |
| Produção de frases a partir de um tema                                 | - | - | - | - | x | x | 02 |
| Escrita de nomes das figuras/autoditado                                | - | - | - | - | x | x | 02 |
| Texto para leitura   | - | - | - | - | x | x | 02 |
| Cruzadinhas  | - | - | - | - | x | x | 02 |
| Escrita de lista de palavras que rimam                                 | - | - | - | - | x | x | 02 |
| Cópia de pequeno texto   | - | - | - | - | x | x | 02 |
| Ditado de palavras   | - | - | - | - | x | x | 02 |
| Escrita para trabalhar conteúdos de outras áreas                       | - | - | - | - | x | x | 02 |
| Produção textual   | - | - | - | - | x | x | 02 |
| Atividades com letra do alfabeto                                       | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Escrita da letra inicial da figura                                     | - | - | - | - | - | x | 01 |
| Escrita de lista de palavras de acordo com letra do alfabeto em estudo | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Circular palavras no texto   | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Juntar sílaba  | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Produção de frases aleatórias  | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Escrita de poema   | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Lista de palavras relacionadas às datas comemorativas                  | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Lista de palavras iniciadas com a mesma letra                          | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Atividade de ortografia  | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Escrita de nomes de animais em ordem alfabética                        | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Poema para leitura   | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Lista de palavras em ordem alfabética                                  | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Ditado silábico  | - | - | - | - | - | x | 01 |

Fonte: arquivos da pesquisadora

Conforme exposto no quadro 6, os pseudotextos, enquanto base para o desenvolvimento dos trabalhos e escrita das letras, aparece nos dois cadernos (C1 e C2 de 2014) em análise do M3, além das atividades de autoditado de figuras/palavras, produção de frases a partir de um tema, cruzadinha, cópia de

textos, ditado de palavras, lista de palavras para leitura, produção de texto e escrita de conteúdos diversos.

Observou-se que atividades com a letra de alfabeto; escrita da letra inicial da figura; escrita de lista de palavras de acordo com a sílaba trabalhada; circular palavras no texto; atividade de juntar sílabas e formar palavras; formar frases aleatoriamente; cópia de poema; lista de palavras iniciadas com a mesma letra; atividades de escrita ortográfica; poema para leitura; atividade de escrita de lista de palavras em ordem alfabética; e ditado silábico foram as atividades que apareceram em apenas um dos dois cadernos analisados, sendo a maioria destas encontradas no C1.

Assim, embora no M3 tenham sido analisados apenas os cadernos referentes ao ano de 2014, evidencia-se que as atividades utilizadas no ensino da escrita se assemelham às atividades propostas e materializadas nos cadernos dos municípios 1 e 2. O quadro 7 apresenta excertos sobre as atividades propostas para o ensino da escrita e presentes nos cadernos analisados do M4.

Quadro 7– Excertos dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, segundo ano, caderno e M4.

| MUNICÍPIO 4  | 2012      |           | 2013      |           | 2014      |           | TOTAL DE ATIVIDADES       |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------------|
| Excertos   | Caderno 1 | Caderno 2 | Caderno 1 | Caderno 2 | Caderno 1 | Caderno 2 | Anos de 2012, 2013 e 2014 |
| Completar com sílabas                                | x         | x         | x         | x         | x         | x         | 06                        |
| Cruzadinha ilustrada                                 | x         | x         | x         | x         | x         | x         | 06                        |
| Escrita de lista de palavras com sílabas trabalhadas | x         | x         | x         | x         | x         | -         | 05                        |
| Juntar sílabas                                       | x         | x         | x         | -         | x         | x         | 05                        |
| Ordenar letras e sílabas e formar palavras           | x         | -         | x         | x         | x         | x         | 05                        |
| Reescrita de frases enigmáticas                      | x         | x         | x         | x         | -         | x         | 05                        |
| Escrita de palavras/figura/autoditado                | x         | -         | x         | -         | x         | x         | 04                        |
| Textos como suporte para escrita                     | x         | -         | -         | x         | x         | x         | 04                        |

|   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Caça palavras                                       | x | x | - | x | - | x | 04 |
| Escrita de texto                                    | x | x | x | x | - | - | 04 |
| Escrita de frases                                   | - | x | - | x | x | x | 04 |
| Atividades com vogais a partir de textos            | x | - | x | - | x | - | 03 |
| Escrita de vogais                                   | x | - | x | - | x | - | 03 |
| Escrita de encontro vocálico                        | x | - | x | - | x | - | 03 |
| Lista de palavras que começam com vogais            | x | - | x | - | - | - | 02 |
| Pintar figura que começam com determinada vogal     | x | - | - | - | x | - | 02 |
| Escrita de sílaba: consoante + vogal                | x | - | x | - | - | - | 02 |
| Frases ilustradas                                   | x | - | - | x | - | - | 02 |
| Separar sílabas                                     | - | x | - | x | - | - | 02 |
| Escrita de texto com interpretação                  | - | - | - | x | x | - | 02 |
| Recorte colagem de palavras com sílabas trabalhadas | - | - | - | x | x | - | 02 |
| Reescrita de texto enigmático                       | - | - | - | x | x | - | 02 |
| Texto para interpretação                            | - | - | - | x | - | x | 02 |
| Lista de palavras para completar texto              | - | - | - | x | - | x | 02 |
| Ordenar palavras e formar frases                    | - | - | - | x | - | x | 02 |
| Ditado recortado figura/palavra                     | - | - | - | - | x | x | 02 |
| Cópia de lista de palavras                          | - | - | - | - | x | x | 02 |
| Pintar vogal trabalhada nas palavras                | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Pintar palavras que começam com vogais              | x | - | - | - | - | - | 01 |
| Escrita de palavras que começam com vogal           | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Completar as palavras com vogal                     | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Circular encontro vocálico                          | x | - | - | - | - | - | 01 |
| Pintar nas palavras sílaba em estudo                | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Ligar palavra ao desenho                            | - | - | - | - | - | x | 01 |
| Escrita de frases a partir de figura                | - | x | - | - | - | - | 01 |
| Escrita de conteúdos                                | - | - | - | x | - | - | 01 |
| Transcrever frases                                  | - | - | - | x | - | - | 01 |
| Produção de texto contextualizada                   | - | - | - | x | - | - | 01 |

|                                  |   |   |   |   |   |   |    |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|---|----|
| Lista de palavras com diminutivo | - | - | - | x | - | - | 01 |
| Cópia e ilustração de texto      | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Escrita informativa              | - | - | - | - | - | x | 01 |
| Escrita de acróstico             | - | - | - | - | - | x | 01 |
| Escrita de adivinhas             | - | - | - | - | - | x | 01 |
| Reescrita de texto enigmático    | - | - | - | - | - | x | 01 |

Fonte: arquivos da pesquisadora

A partir do quadro 7, constata-se que as atividades de completar com sílabas e cruzadinha ilustrada estiveram presentes em todos os cadernos do observados do M4, totalizando seis (06) ocorrências. Também, as atividades que propõem a escrita de lista de palavras com sílabas trabalhadas e a ordenação de letras e sílabas para formar palavras foram encontradas em cinco (05) dos seis cadernos analisados. A escrita de palavra/figura, textos como suporte à escrita, caça palavras, reescrita de frases enigmáticas, escrita de frases e a escrita de texto foram encontrados em quatro (04) dos seis cadernos observados deste município.

Este quadro (Quadro 7) demonstrou também que três (03) cadernos apontam para atividades em que o texto foi base para o trabalho com as vogais, sendo os cadernos (C1) do ano de 2012, 2013 e 2014, ambos, conforme datação, são do início do ano letivo. Outras atividades como: escrita de lista de palavras que começam com vogal; pintar a figura que começa com vogal; escrita de sílabas com consoante e vogal; separar sílabas; escrita de texto com interpretação; recorte e colagem com sílabas trabalhadas; reescrita de texto enigmático; texto para interpretação; ordenar palavras e formar frases; ditado recortado com figura e palavra; e cópia de lista de palavras foram atividades encontradas em dois (02) dos cadernos pesquisados.

As seguintes atividades apareceram em apenas um (01) dos seis cadernos pesquisados do município 4: pintar, completar e escrever palavras iniciadas com vogal; pintar nas palavras sílabas em estudo; ligar a palavra ao desenho; escrita de frase a partir de figura; produção de texto; lista de palavras com diminutivo; escrita de acróstico; texto enigmático; e adivinhas.



O quadro excertos de atividades propostas no ensino da escrita e que estão materializados nos cadernos analisados do município 5.

Quadro 8– Excertos dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, segundo ano, caderno e M5.

| MUNICÍPIO 5   | 2012      |           | 2013      |           | 2014      |           | TOTAL DE ATIVIDADES       |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------------|
| Excertos  | Caderno 1 | Caderno 2 | Caderno 1 | Caderno 2 | Caderno 1 | Caderno 2 | ANOS DE 2012, 2013 e 2014 |
| Juntar sílaba e formar palavras                                   | x         | x         | x         | x         | x         | x         | 06                        |
| Caça palavras   | x         | x         | x         | x         | x         | x         | 06                        |
| Separar sílabas   | x         | -         | x         | x         | x         | x         | 05                        |
| Texto como base para o sistema de escrita                         | x         | -         | x         | x         | x         | x         | 05                        |
| Produção de frase com base nos conteúdo trabalhado                | x         | x         | -         | x         | x         | x         | 05                        |
| Autoditado-figura/palavra   | x         | -         | x         | x         | x         | x         | 05                        |
| Cruzadinhas com palavras  | x         | -         | x         | x         | x         | -         | 04                        |
| Lista de palavras para leitura                                    | x         | -         | -         | x         | x         | x         | 04                        |
| Ordenar letras e formar palavras                                  | -         | -         | -         | x         | x         | x         | 03                        |
| Circular sílabas trabalhadas em palavras                          | x         | -         | x         | -         | -         | -         | 02                        |
| Escrita de lista de palavras                                      | x         | -         | -         | -         | -         | x         | 02                        |
| Escrita de pequenos textos  | x         | x         | -         | -         | -         | -         | 02                        |
| Ordenar palavras e formar frases                                  | -         | x         | -         | -         | -         | x         | 02                        |
| Pintar letras do alfabeto: vogais de uma cor, consoantes de outra | -         | -         | x         | -         | x         | -         | 02                        |
| Completar com as vogais nas palavras                              | -         | -         | x         | -         | x         | -         | 02                        |
| Escrita de encontros  | -         | -         | x         | -         | x         | -         | 02                        |

|   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|----|
| vocálicos   |   |   |   |   |   |   |    |
| Cantigas como base na escrita de sílabas e palavras | - | - | x | - | - | x | 02 |
| Escrita de sílabas                                  | - | - | x | - | - | x | 02 |
| Ditado silábico                                     | - | - | x | - | - | x | 02 |
| Interpretação de texto                              | - | - | x | - | - | x | 02 |
| Ditado recortado                                    | - | - | - | x | x | - | 02 |
| Textos para leitura                                 | - | - | - | x | x | - | 02 |
| Produção de acróstico                               | - | - | - | x | x | - | 02 |
| Ordenar história em quadrinhos com desenhos         | - | - | - | x | x | - | 02 |
| Adivinhas: escrita e ilustração de respostas        | - | - | - | x | x | - | 02 |
| Completar com a letra que falta                     | x | - | - | - | - | - | 01 |
| Escrita de sílabas e palavras                       | x | - | - | - | - | - | 01 |
| Palavras que rimam                                  | x | - | - | - | - | - | 01 |
| Escrita de palavras                                 | - | x | - | - | - | - | 01 |
| Completar história com palavras em destaque         | - | x | - | - | - | - | 01 |
| Escrita das vogais                                  | - | - | x | - | - | - | 01 |
| Ilustração contextualizada das vogais               | - | - | x | - | - | - | 01 |
| Cantigas para fundamentar o ensino dos numerais     | - | - | x | - | - | - | 01 |
| Completar o alfabeto com as letras que faltam       | - | - | x | - | - | - | 01 |
| Textos para abordar conteúdos diversos              | - | - | - | - | x | - | 01 |
| Completar com sílabas                               | - | - | - | - | - | x | 01 |
| Ordenar frases para formar história                 | - | - | - | - | - | x | 01 |
| Passar para o plural                                | - | - | - | - | - | x | 01 |
| Ligar sílabas e formar palavras                     | - | - | - | - | - | x | 01 |

|                     |   |   |   |   |   |   |    |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|----|
| Escrita do alfabeto | - | - | - | - | - | - | 00 |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|----|

Fonte: arquivos da pesquisadora

O quadro 8 demonstrou que as atividades que se apresentaram nos seis cadernos analisados do M5 foram as de juntar sílabas e formar palavras, e o caça palavras. As atividades de separar sílabas, as que utilizavam o texto como base para o sistema de escrita, a produção de frases com base nos conteúdos trabalhados e o autoditado com figura/palavra estiveram presentes em cinco (05) dos seis cadernos analisados deste município.

Ainda, conforme mostra o quadro 8, as atividades que estiveram presentes em quatro (04) dos seis cadernos analisados do município 5 foram as de completar as cruzadinhas formando palavras e a lista de palavras para leitura. A atividade de ordenar letras e formar palavras foi encontrada em três (03) cadernos (C1/2013; C1 e C2/2014).

Dentre as atividades propostas, 15 atividades foram recorrentes em dois (02) dos seis cadernos analisados do município 5 (Quadro 8), a saber: circular sílabas trabalhadas em palavras; escrita de lista de palavras; escrita de pequenos textos; ordenar palavras e formar frases; completar com as vogais que faltam nas palavras; escrita de encontros vocálicos; uso de cantigas como base para a escrita de sílabas e palavras; escrita de sílabas; ditado silábico; interpretação de texto; ditado recortado figura/palavra; textos para leitura; produção de acróstico; ordenar histórias em quadrinhos com desenhos; e escrita e ilustração de adivinhas.

Conforme o quadro (Quadro 8), outras atividades foram encontradas nos cadernos analisados do município em questão, como: completar com a letra que falta; escrita de sílabas e palavras; escrita de palavras e de palavras que rimam; completar a história com palavras em destaque; pintar as letras do alfabeto (vogais) de uma cor, consoante de outra cor; escrita de vogais; ilustração contextualizada das vogais; letra de cantigas para fundamentar o ensino dos numerais; completar o alfabeto com as letras que faltam; texto como base para trabalhar conteúdos de diversas áreas (história/geografia); completar com sílabas nas palavras; ordenar frases para formar histórias;

passar para o plural; e ligar sílabas formando palavras. Estas atividades apareceram apenas uma (01) vez e estão distribuídas no recorte temporal e nos cadernos analisados de maneira diversa, ou seja, apareceram em cadernos e anos distintos.

O quadro 9 apresenta os excertos de atividades presentes nos seis cadernos analisados do município 6.

Quadro 9– Excertos dos cadernos de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização analisados, segundo ano, caderno e M6.

| <b>MUNICÍPIO 6</b>                                    | <b>2012</b>      |                  | <b>2013</b>      | <b>2014</b>      |                  | <b>TOTAL DE ATIVIDADES</b>       |
|---|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|----------------------------------|
| <b>Excertos</b>                                       | <b>Caderno 1</b> | <b>Caderno 2</b> | <b>Caderno 1</b> | <b>Caderno 1</b> | <b>Caderno 2</b> | <b>Anos de 2012, 2013 e 2014</b> |
| Ditado de palavras                                    | x                | x                | x                | x                | x                | 05                               |
| Juntar sílabas e formar palavras                      | x                | x                | x                | x                | x                | 05                               |
| Texto para trabalhar conteúdo de ciências             | x                | x                | x                | x                | x                | 05                               |
| Escrita de texto (cópia)                              | x                | x                | x                | x                | x                | 05                               |
| Cruzadinha ilustrada                                  | x                | x                | x                | x                | x                | 05                               |
| Escrita repetida de sílabas trabalhada                | x                | x                | x                | x                | x                | 05                               |
| Caça palavras de acordo com letra trabalhada          | x                | x                | x                | x                | x                | 05                               |
| Escrita de frases com palavras apontadas              | -                | x                | x                | x                | x                | 04                               |
| Escrita de lista de palavras                          | x                | x                | x                | -                | x                | 04                               |
| Escrita repetida de sílabas                           | x                | x                | x                | x                | -                | 04                               |
| Escrita de palavras em ordem alfabética               | x                | x                | -                | x                | x                | 04                               |
| Escrita de palavras iniciadas com sílabas trabalhadas | x                | x                | x                | -                | -                | 03                               |
| Texto tirinha para                                    | x                | -                | x                | x                | -                | 03                               |

|  |   |   |   |   |   |    |
|--|---|---|---|---|---|----|
| interpretação  |   |   |   |   |   |    |
| Separar palavras em sílabas                                      | - | - | x | x | x | 03 |
| Texto como fundamento da escrita                                 | - | - | x | x | x | 03 |
| Auto ditado de palavras/figura                                   | - | - | x | x | x | 03 |
| Escrita de palavras com rimas                                    | - | - | x | x | x | 03 |
| Produção de texto  | - | - | x | x | x | 03 |
| Escrita repetida de letras                                       | x | x | x | - | - | 03 |
| Texto em perspectiva de letramento                               | - | - | x | x | x | 03 |
| Escrita de frases com palavras apontadas                         | x | - | - | x | x | 03 |
| Trabalho com vogais  | x | x | - | - | - | 02 |
| Completar com vogais   | x | x | - | - | - | 02 |
| Circular vogais  | x | x | - | - | - | 02 |
| Escrita de vogais  | x | x | - | - | - | 02 |
| Ligar as vogais  | x | x | - | - | - | 02 |
| Escrita de encontro vocálico                                     | x | x | - | - | - | 02 |
| Escrita de nomes de alunos                                       | x | x |   | - | - | 02 |
| Escrita de palavras forma normal e no diminutivo                 | - | - | x | x | - | 02 |
| Ordenar sílabas e formar palavras                                | x | - | x | - | - | 02 |
| Texto para interpretação   | x |   | x | - | - | 02 |
| Lista de palavras em letra maiúscula e outra com letra minúscula | - | - | x | - | x | 02 |
| Ligar palavra figura   | - | - | - | x | x | 02 |
| Escrita de textos de circulação social-contextualizada           | - | - | x | - | x | 02 |
| Circular sílaba em palavras                                      | - | - | - | x | x | 02 |
| Ordenar frases formando o texto                                  | - | - | - | x | x | 02 |

|   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|----|
| (recorte e colagem)                                     |   |   |   |   |   |    |
| Ligar palavras grafadas iguais                          | x | x | - | - | - | 02 |
| Reescrita de texto enigmático                           | x | x | - | - | - | 02 |
| Ordenar letras e formar palavras                        | x | x | - | - | - | 02 |
| Treinando escrita                                       | x | x | - | - | - | 02 |
| Escrita repetida de palavras                            | x | x | - | - | - | 02 |
| Escrita de frases a partir de desenhos                  | - | - | x | - | - | 01 |
| Ditado de sílabas diverso (consoante vogal)             | - | - | x | - | - | 01 |
| Reescrita de frases (cópia)                             | - | - | x | - | - | 01 |
| Autoditado de palavras recortadas                       | - | - | - | x | - | 01 |
| Recortar palavras com letra inicial em estudo           | - | x | - | - | - | 01 |
| Circular e copiar palavras que rimam                    | - | - | - | - | x | 01 |
| Circular e copiar a palavra escondida dentro da palavra | - | - | - | - | x | 01 |

Fonte: arquivos da pesquisadora

A partir do quadro 9 é possível observar que as atividades com maior ocorrência, apresentando-se em cinco (05) dos cinco cadernos analisados, do M6 foram: o ditado de palavras, a escrita (cópia) de texto, a cruzadinha ilustrada para formar palavras, a escrita repetida de sílabas, e o caça palavras de acordo com a letra trabalhada. Algumas atividades como: a escrita de frases com palavras apontadas, a escrita de lista de palavras, o uso do texto para trabalhar conteúdos de ciências e a escrita de palavras em ordem alfabética apresentaram-se em quatro (04) cadernos pesquisados.

Obtiveram presença em três (03) dos cadernos analisados as seguintes atividades: escrita de palavras iniciadas com sílabas trabalhadas; texto tirinha para interpretação; separar sílabas; texto como fundamento à escrita; autoditado com uso de palavras/figura; escrita de palavras com rima; escrita

repetida de letras; texto para interpretação; texto numa perspectiva de letramento; e escrita de frases com palavras indicadas.

Conforme se observa no quadro 9 as atividades como: escrita de palavras na forma normal e diminutiva; produção de texto; ordenação de sílabas para formar palavras; lista de palavras com letra maiúscula e outra com letra minúscula; circular sílaba em palavras; ordenar frases formando texto com recorte e colagem; ligar palavras grafadas igualmente; reescrita de texto enigmático; ordenação de letras para formar palavras; treinando a escrita; e escrita repetida de palavras apareceram em dois (02) dos seis cadernos analisados. Além disso, identificaram-se as atividades de completar, circular, escrever e ligar envolvendo vogais, e a escrita de encontro vocálico somente nos C1 e C2 do ano de 2012.

Há excertos de atividades que apareceram em apenas um (01) dos seis cadernos analisados (Quadro 9), sendo: escrita de frases a partir de desenhos; ditado de sílabas com diferentes composições de consoante e vogal; reescrita (cópia) de frase; escrita de texto de circulação social-contextualizada; autoditado de palavras recortadas/figura; recorte e colagem de palavras iniciadas com a letra em estudo; copiar e circular palavras que rimam; e circular e copiar palavras escondidas em outra palavra.

A observação dos documentos em estudo apresentados nos quadros anteriores será evidenciada nas Unidades de Registro do quadro 10. São dados importantes que apontam no sentido de o objetivo a que se propôs essa pesquisa.

## 6.2 CONSTITUIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO

A partir da análise dos excertos houve a codificação dos achados e a constituição das Unidades de Registro (UR) (Quadro 10), de modo que fosse possível, a partir destas, realizar a análise dos temas separadamente, sem deixar de criar relações entre eles. A exploração de material e organização por unidades se mostra essencial para a riqueza das interpretações, buscando atender os pressupostos teóricos da análise de Bardin (2011), na fase específica de descrição analítica, composta, conforme a autora, pela codificação, classificação e categorização dos excertos.

Quadro 10 – Apresentação da constituição das Unidades de Registros (UR), segundo documento/seção, excertos e unidades de registro.

| Documento/seção                                  |                              | Excertos   | Unidades de registro  |
|--|------------------------------|--|---|
| Município 1<br>cadernos de<br>2012-2013-<br>2014 | Trabalhando<br>com as letras | <u>Trabalhando com as vogais<br/>(completar e circular)</u><br><u>Pintar vogais</u><br><u>Repetição na escrita das vogais</u><br><u>Atividades de ligar vogais (figura<br/>letra)</u><br><u>Copiar repetindo (letra script para<br/>cursiva)</u><br><u>Escrita de letras de acordo com<br/>figura</u><br><u>Atividades de completar com as<br/>letras que faltam</u> | Uso de atividades de pintar, circular e completar com vogais(UR <sup>1</sup> )<br><br>Uso de atividades de cópia ou repetição na escrita de vogais e letra(UR <sup>2</sup> )<br><br>Uso de atividades de ligar as vogais à figura(UR <sup>3</sup> )<br><br>Uso de atividades de completar com as letras(UR <sup>4</sup> )<br><br>Uso de atividades de escrita de letras a partir de figuras(UR <sup>5</sup> ) |
|  | Trabalhando                  | <u>Atividades de copiar as sílabas<br/>trabalhadas</u><br><u>Atividades com sílabas (circular</u>  | Uso de atividades de cópia de sílabas(UR <sup>6</sup> )<br><br>Uso de atividades de circular e completar envolvendo sílabas(UR <sup>7</sup> )   |



|  |                             |   |   |
|--|-----------------------------|---|---|
|  | com as sílabas              | <u>sílaba)</u><br><u>Atividade de completar com sílabas que faltam</u><br><u>Atividade de separar sílaba</u><br><u>Ordenar sílabas e formar palavras</u><br><u>Juntar sílabas e formar palavras</u><br><u>Atividades de formar palavras com recorte de sílabas e escrita da palavra em letra cursiva</u>  | Uso de atividades de recortar, separar e juntar sílabas para formar palavras(UR <sup>8</sup> )  |
|  | Trabalhando com as palavras | <u>Atividade de escrita de lista de palavras em ordem alfabética/com figuras</u><br><u>Ditado de palavras</u><br><u>Lista de palavras com sílabas trabalhadas</u><br><u>Copiar palavras com letra script para cursiva</u><br><u>Ligar palavras com grafia igual: letra script para cursiva</u><br><u>Escrita de palavras com diferentes composições silábicas</u><br><u>Atividades de caça palavras para completar sentenças/frases</u><br><u>Escrita de listas de palavras: aumentativo/diminutivo</u><br><u>Ditado recortado figura/palavra</u> | Uso do ditado e autoditado de palavras com uso de figuras e recorte(UR <sup>9</sup> )<br><br>Uso de caça-palavra(UR <sup>10</sup> )<br><br>Uso de atividades de escrita de lista de palavras com sílabas estudadas e diferentes composições silábicas (UR <sup>11</sup> )<br><br>Uso de atividades de escrita de lista de palavras em ordem alfabética(UR <sup>12</sup> )<br><br>Uso de atividades de escrita de lista de palavras no aumentativo e diminutivo(UR <sup>13</sup> )<br><br>Uso de atividade de cópia de palavras na letra script para cursiva(UR <sup>14</sup> )<br><br>Uso de atividades de ligar as palavras igualmente grafadas(UR <sup>15</sup> ) |
|  | Trabalhando                 | <u>Ditado de frases</u><br><u>Atividades de escrever frases a partir de figuras</u><br><u>Reescrita de frases</u><br><u>enigmáticas/cópia</u>   | Uso de atividades de escrita de frases a partir de figuras, sílabas e palavras estudadas(UR <sup>16</sup> )<br><br>Uso do ditado de frases(UR <sup>17</sup> )   |

|                 | com frase                 | <u>Produção de frases a partir de figuras</u><br><u>Escrita de frases composta por palavras formadas com letras e sílabas em estudo</u>  | Uso de atividade de reescrita de frases enigmáticas(cópia) (UR <sup>18</sup> )   |
|-----------------|---------------------------|--|--|
|                 | Trabalhando com os textos | <u>Interpretação de pequenos textos</u><br><u>Textos e lista de palavras para leitura</u><br><u>Atividades de copiar pequenos textos/poesias, adivinhações</u><br><u>Produção de texto originalidade da criança</u><br><u>Textos para leitura</u><br><u>Atividade de retirar (copiar) do texto palavra formada com letra e sílabas em estudo</u>   | Uso de atividade de cópia de pequenos textos(UR <sup>19</sup> )<br><br>Uso do texto e de lista de palavras para leitura e interpretação(UR <sup>20</sup> )<br><br>Uso de atividade de produção de textos escritos considerando a originalidade da criança(UR <sup>21</sup> )<br><br>Uso do texto para extrair palavras com a letra estudada(UR <sup>22</sup> )   |
|                 |                           |  |  |
| Documento/seção | Excertos                  |  | Unidades de registro   |
|                 | Trabalhando com as letras | <u>Escrita repetindo letras/sílaba e palavras</u><br><u>Circular vogais/ recortar palavras com vogais</u><br><u>Escrita de vogais</u><br><u>Completar com as vogais</u><br><u>Ligar vogais/encontros vocálicos</u><br><u>Escrita de sílabas: consoante + vogal</u><br><u>Cobrir letras pontilhadas</u><br><u>Ordenar letras e formar palavras de acordo com a figura</u><br><u>Escrita das letras do alfabeto de</u> | Uso de atividades de repetição de escrita de letras, sílabas e palavras para memorização(UR <sup>23</sup> )<br><br>Uso de atividades de escrita, circular, recortar palavras e completar envolvendo vogais(UR <sup>24</sup> )<br><br>Uso de atividade de escrita de sílabas com vogal e consoante(UR <sup>25</sup> )<br><br>Uso de atividade de ligar vogais e encontro vocálico(UR <sup>26</sup> )<br><br>Uso de atividade de cobrir letras pontilhadas(UR <sup>27</sup> )<br><br>Uso de atividade de junção de letras para formar palavras a partir de figura(UR <sup>28</sup> ) |

|  |                             |  |  |
|--|-----------------------------|--|--|
| Município 2<br>cadernos de<br>2012-2013-<br>2014 |                             | <u>acordo com a inicial do nome da figura</u><br><u>Troca de letra</u><br><u>maiúscula/minúscula/script e cursiva</u>  | Uso de atividades de escrita de letras a partir de figuras(UR <sup>5</sup> )<br>Uso de atividade de letra maiúscula para minúscula e script para cursiva(UR <sup>29</sup> )  |
|  | Trabalhando com as sílabas  | <u>Escritade sílabas: consoante + vogal</u><br><u>Escrita de sílabas + palavras correspondente</u><br><u>Juntar sílabas formar palavras</u><br><u>Cópia de letras, sílabas e palavras</u><br><u>Escrita de sílabas e palavras</u><br><u>Separar sílaba</u><br><u>Completar com sílabas em estudo</u><br><u>Atividades ortográficas: encontro consonantal</u><br><u>Ditado numérico e silábico</u>                                | Uso de atividades de escrita de sílabas com vogal e consoante e ortográfica de encontro consonantal(UR <sup>30</sup> )<br>Uso de atividade separar e juntar sílabas para formar palavras(UR <sup>31</sup> )<br>Uso de atividade de escrita de sílabas e palavras correspondentes(UR <sup>32</sup> )<br>Uso de atividade de cópia de letras, sílabas ou palavras(UR <sup>33</sup> )<br>Uso de atividade de completar com as sílabas(UR <sup>34</sup> )<br>Uso do ditado silábico e numérico(UR <sup>35</sup> )                              |
|  | Trabalhando com as palavras | <u>Ditado de palavras</u><br><u>Ligar palavra/figura</u><br><u>Recorte de palavras de jornais e revistas de acordo com letras em estudo</u><br><u>Caça-palavras</u><br><u>Ditado recortado depalavras</u><br><u>Atividade: palavra dentro da palavra</u><br><u>Listas de nomes dos colegas</u><br><u>Completar cruzadinha ilustrada</u><br><u>Autoditado- figura/palavra</u><br><u>Completar com palavras masculino/feminino</u> | Uso do ditado e autoditado de palavras com uso de figuras e recorte(UR <sup>9</sup> )<br>Uso de cruzadinha ilustrada e caça-palavras (UR <sup>36</sup> )<br>Uso de atividade de escrita de palavras que possuem rima (UR <sup>37</sup> )<br>Uso de lista de nomes dos colegas e de palavras para leitura(UR <sup>38</sup> )<br>Uso de atividades de ligar palavra a figura e de completar com as palavras feminino ou masculino(UR <sup>39</sup> )<br>Uso de atividade de encontrar uma palavra dentro de outra palavra(UR <sup>40</sup> ) |

|  |                           |  |  |
|--|---------------------------|--|--|
|  |                           | <u>Lista de palavras para leitura</u><br><u>Cópia de lista de palavras</u><br><u>Escrita de listas de palavras que rimam</u>   | Uso de atividade de cópia de lista de palavras(UR <sup>41</sup> )  |
|  | Trabalhando com as frases | <u>Produção de frases com a palavra destacada</u><br><u>Cópia repetida de frases</u><br><u>Completar frases com palavras dadas</u><br><u>Ditado de frases</u><br><u>Parlenda: ordenação de frases</u><br><u>Reescrita de frases enigmáticas</u>  | Uso de atividade de cópia e reescrita de frases(UR <sup>42</sup> )<br><br>Uso do ditado de frases(UR <sup>17</sup> )<br><br>Uso de atividade de formar história a partir da ordenação de frases(UR <sup>43</sup> )<br><br>Uso de atividade de completar e produzir frases com palavras destacadas(UR <sup>44</sup> )   |
|  | Trabalhando com os textos | <u>Pequeno texto para destacar palavra que se inicia com a letra trabalhada</u><br><u>Cópia de texto</u><br><u>Texto para completar palavras que rimam (os animais)</u><br><u>Texto para ler e explorar escrita de letras e sílabas</u><br><u>Interpretação do texto</u><br><u>Texto solto para leitura</u><br><u>Cantiga para leitura e exploração do sistema de escrita alfabética</u><br><u>Diferentes gêneros: cantigas, receita, poema, poesia, música para leitura</u><br><u>Produção textual de poema</u><br><u>Adivinhas: escrita de respostas</u><br><u>Produção de texto</u> | Uso de diferentes gêneros textuais: cantigas, receita, poema, poesia, música para leitura(UR <sup>45</sup> )<br><br>Uso de atividade de produção de texto e poema(UR <sup>46</sup> )<br><br>Uso do texto como suporte à escrita(UR <sup>47</sup> )<br><br>Uso de atividade de cópia de um texto(UR <sup>48</sup> )<br><br>Uso do texto para leitura e interpretação(UR <sup>49</sup> )<br><br>Uso de textos descontextualizados para leitura(UR <sup>50</sup> )<br><br>Uso do texto para extrair palavras com a letra estudada(UR <sup>22</sup> )<br><br>Uso de atividade de completar o texto com palavras que rimam(UR <sup>51</sup> ) |

| Documento/seção                     |                                   | Excertos   | Unidades de registro  |
|-------------------------------------|-----------------------------------|--|---|
| Município 3 -<br>caderno de<br>2014 | Trabalhando<br>com as letras      | Atividades com <u>letra do alfabeto</u><br><u>Escrita da letra inicial da figura</u><br>Atividade de ortografia  | Uso de atividades de escrita de letras a partir de figuras(UR <sup>5</sup> )  |
|                                     | Trabalhando<br>com as<br>sílabas  | <u>Juntar sílaba</u><br><u>Ditado silábico</u>   | Uso de atividades de juntar sílabas para formar palavras(UR <sup>52</sup> )<br><br>Uso do ditado de sílabas (UR <sup>53</sup> )   |
|                                     | Trabalhando<br>com as<br>palavras | <u>Escrita de lista de palavras de acordo com letra do alfabeto em estudo</u><br><u>Escrita de nomes de animais em ordem alfabética</u><br><u>Escrita de nomes das figuras/autoditado</u><br><u>Escrita de lista de palavras que rimam</u><br><u>Circular palavras no texto</u><br><u>Cruzadinhas de palavras</u><br><u>Ditado de palavras</u><br><u>Lista de palavras relacionadas às datas comemorativas</u><br><u>Lista de palavras iniciadas com a mesma letra</u><br><u>Lista de palavras em ordem alfabética</u> | Uso de atividades de escrita ou lista de palavras segundo a letra(UR <sup>54</sup> )<br><br>Uso de atividades de escrita de lista de palavras em ordem alfabética(UR <sup>12</sup> )<br><br>Uso de atividade de escrita de palavras que possuem rima(UR <sup>55</sup> )<br><br>Uso de lista de palavras conforme data comemorativa(UR <sup>56</sup> )<br><br>Uso do ditado e autoditado de palavras(UR <sup>57</sup> )<br><br>Uso de atividades de cruzadinha e de circular palavras(UR <sup>58</sup> ) |
|                                     |                                   | <u>Produção de frases a partir de um tema</u>  | Uso de atividade de produção de frases com um tema definido(UR <sup>59</sup> )  |

|  | Trabalhando com as frases | <u>Produção de frases aleatórias</u>  | Uso de atividade de produção de frases sem uma definição prévia(UR <sup>60</sup> )  |
|--|---------------------------|---|---|
|  | Trabalhando com os textos | <u>Texto para trabalhar letras e palavras</u><br><u>Texto para leitura</u><br><u>Cópia de pequeno texto</u><br><u>Escrita de poema</u><br><u>Escrita de texto para trabalhar conteúdos de outras áreas</u><br><u>Poema para leitura</u><br><u>Produção textual</u>  | Uso de atividade de produção de texto e poema(UR <sup>46</sup> )<br><br>Uso do texto para trabalhar letras, palavras e leitura(UR <sup>61</sup> )<br><br>Uso de atividade de cópia de um texto(UR <sup>48</sup> )   |
|  |                           |   |   |
| Documento/seção                          |                           | Excertos  | Unidades de registro  |
| Município 4 - cadernos de 2012-2013-2014 | Trabalhando com as letras | <u>Lista de palavras que começam com vogais</u><br><u>Pintar vogal trabalhada nas palavras</u><br><u>Pintar palavras que começam com vogais</u><br><u>Escrita de palavras que começam com vogal</u><br><u>Pintar figura que começam com determinada vogal</u><br><u>Escrita de vogais</u><br><u>Escrita de encontro vocálico</u><br><u>Circular encontro vocálico</u><br><u>Completar as palavras com vogal</u> | Uso de atividades de pintar as vogais nas palavras ou figuras(UR <sup>62</sup> )<br><br>Uso de atividade de escrita de palavras ou lista de palavras que iniciam com vogais(UR <sup>63</sup> )<br><br>Uso de atividade de escrita de vogais(UR <sup>64</sup> )<br><br>Uso de atividade de escrever ou circular encontro vocálico(UR <sup>65</sup> )<br><br>Uso de atividade de completar as palavras com as vogais(UR <sup>66</sup> ) |
|  | Trabalhando               | <u>Escrita de sílaba: consoante + vogal</u><br><u>Completar com sílabas</u>   | Uso de atividade de escrita de sílabas com vogal e consoante(UR <sup>67</sup> )<br><br>Uso de atividade de completar com as sílabas(UR <sup>34</sup> )  |

|  |                             |   |  |
|--|-----------------------------|---|--|
|  | com as sílabas              | <u>Juntar sílabas</u><br><u>Pintar nas palavras sílaba em estudo</u><br><u>Separar sílabas</u><br><u>Ordenar letras e sílabas e formar palavras</u>   | Uso de atividade separar e juntar sílabas para formar palavras(UR <sup>31</sup> )<br>Uso de atividades de pintar determinadas sílabas nas palavras(UR <sup>68</sup> )  |
|  | Trabalhando com as palavras | <u>Escrita de lista de palavras com sílabas trabalhadas</u><br><u>Escrita de palavras/figura/autoditado</u><br><u>Ligar palavra ao desenho</u><br><u>Cruzadinha de palavras- ilustrada</u><br><u>Caça-palavras</u><br><u>Recorte-colagem de palavras com sílabas trabalhadas</u><br><u>Lista de palavras com diminutivo</u><br><u>Lista de palavras para completar texto</u><br><u>Ditado recortado figura/palavra</u><br><u>Cópia de lista de palavras</u> | Uso de atividades de recorte-colagem e escrita de palavras considerando determinadas sílabas(UR <sup>69</sup> )<br>Uso do ditado e autoditado de palavras com uso de figuras(UR <sup>70</sup> )<br>Uso de cruzadinha ilustrada e caça-palavras (UR <sup>36</sup> )<br>Uso de atividade de cópia de letras, sílabas ou palavras(UR <sup>71</sup> )<br>Uso de lista de palavras no diminutivo ou para completar trechos(UR <sup>72</sup> )<br>Uso de atividades de ligar palavra a figura(UR <sup>73</sup> ) |
|  | Trabalhando com as frases   | <u>Frases ilustradas</u><br><u>Reescrita de frases enigmáticas</u><br><u>Escrita de frases a partir de figura</u><br><u>Escrita de frases</u><br><u>Transcrever frases</u><br><u>Ordenar palavras e formar frases</u>   | Uso de atividade de reescrita de frases enigmáticas ou transcrição de frases (UR <sup>74</sup> )<br>Uso de atividade de escrita de frases com uso de figuras(UR <sup>75</sup> )<br>Uso de atividade de formar frases a partir da ordenação de palavras(UR <sup>76</sup> )  |
|  | Trabalhando com os textos   | <u>Textos como suporte para escrita</u><br><u>Escrita de texto</u><br><u>Texto para escrita de conteúdos</u><br><u>Escrita de texto com interpretação</u><br><u>Reescrita de texto enigmático</u>   | Uso de atividade de produção contextualizada de textos escritos(UR <sup>77</sup> )<br>Uso de atividade de produção ou escrita de texto com interpretação(UR <sup>78</sup> )<br>Uso do texto para interpretação(UR <sup>79</sup> )  |

|  |                            | <u>Produção de texto contextualizada</u><br><u>Texto para interpretação</u><br><u>Cópia e ilustração de texto</u><br><u>Escrita de texto informativo</u><br><u>Escrita de acróstico</u><br><u>Escrita de adivinhas</u><br><u>Reescrita de texto enigmático</u>  | Uso de atividade de cópia e ilustração de um texto(UR <sup>80</sup> )<br><br>Uso do texto como suporte à escrita(UR <sup>47</sup> )<br><br>Uso de atividade de escrita de texto, texto informativo, acróstico e adivinha(UR <sup>81</sup> )   |
|--|----------------------------|---|---|
|  |                            |   |   |
| Documento/seção                          |                            | Excertos  | Unidades de registro  |
| Município 5 - cadernos de 2012-2013-2014 | Trabalhando com as letras  | <u>Pintar letras do alfabeto: vogais de uma cor, consoantes de outra</u><br><u>Escrita das vogais</u><br><u>Escrita do alfabeto</u><br><u>Ilustração contextualizada das vogais</u><br><u>Completar com as vogais nas palavras</u><br><u>Completar com a letra que falta</u><br><u>Completar o alfabeto com as letras que faltam</u><br><u>Ordenar letras e formar palavras</u> | Uso de atividades de pintar as vogais e consoantes(UR <sup>82</sup> )<br><br>Uso de atividade de escrita de vogais e alfabeto(UR <sup>83</sup> )<br><br>Uso de atividades que abordavam as vogais com ilustração contextualizada(UR <sup>84</sup> )<br><br>Uso de atividades de completar palavras ou alfabeto com vogais/letras(UR <sup>85</sup> )<br><br>Uso de atividade de junção de letras para formar palavras(UR <sup>86</sup> ) |
|  | Trabalhando com as sílabas | <u>Juntar sílaba e formar palavras</u><br><u>Separar sílaba</u><br><u>Circular sílaba trabalhada em palavras</u><br><u>Escrita de sílabas e palavras</u><br><u>Escrita de encontros vocálicos</u><br><u>Escrita de sílabas</u><br><u>Ditado silábico</u><br><u>Completar com sílabas</u><br><u>Ligar sílabas e formar palavras</u>  | Uso de atividades de separar, juntar ou ligar sílabas para formar palavras(UR <sup>87</sup> )<br><br>Uso de atividade de escrita de sílabas, encontros vocálicos e palavras (UR <sup>88</sup> )<br><br>Uso do ditado de sílabas(UR <sup>53</sup> )<br><br>Uso de atividades de circular e completar envolvendo sílabas(UR <sup>7</sup> )  |



|  |                             |  |  |
|--|-----------------------------|--|--|
|  | Trabalhando com as palavras | <u>Cruzadinhas de palavras</u><br><u>Caça-palavras</u><br><u>Lista de palavras para leitura</u><br><u>Escrita de lista de palavras</u><br><u>Autoditado-figura/palavra</u><br><u>Palavras que rimam</u><br><u>Escrita de palavras</u><br><u>Completar história com palavras em destaque</u><br><u>Ditado recortado de palavras</u><br><u>Passar palavras para o plural</u>   | Uso de atividades de cruzadinha e caça-palavras(UR <sup>89</sup> )<br><br>Uso de atividade de completar uma história com as palavras destacadas(UR <sup>90</sup> )<br><br>Uso do ditado e autoditado de palavras com uso de figuras e recorte(UR <sup>9</sup> )<br><br>Uso de atividades que abordavam as palavras que possuem rima(UR <sup>91</sup> )<br><br>Uso de atividades de escrita de palavras e de passá-las ao plural(UR <sup>92</sup> )<br><br>Uso de lista de palavras para leitura(UR <sup>93</sup> )   |
|  | Trabalhando com as frases   | <u>Produção de frase com base nos conteúdos trabalhados</u><br><u>Ordenar palavras e formar frases</u><br><u>Ordenar frases para formar história</u>   | Uso de atividade de produção de frases com base no conteúdo abordado(UR <sup>94</sup> )<br><br>Uso de atividade de formar frases a partir da ordenação de palavras(UR <sup>76</sup> )<br><br>Uso de atividade de formar história a partir da ordenação de frases(UR <sup>43</sup> )  |
|  | Trabalhando com os textos   | <u>Texto como base para o sistema de escrita</u><br><u>Escrita de pequenos textos</u><br><u>Cantigas para fundamentar o ensino dos numerais</u><br><u>Cantigas como base na escrita de sílabas e palavras</u><br><u>Interpretação de texto</u><br><u>Textos para leitura</u><br><u>Produção de acróstico</u><br><u>Ordenar história em quadrinhos com desenhos</u><br><u>Adivinhas: escrita e ilustração de respostas</u><br><u>Textos para leitura pelo professor</u> | Uso do texto como suporte à escrita(UR <sup>47</sup> )<br><br>Uso de atividade de produção de pequenos textos escritos e de acróstico(UR <sup>95</sup> )<br><br>Uso de cantigas na escrita de sílabas e palavras, e no ensino dos numerais(UR <sup>96</sup> )<br><br>Uso do texto para leitura e interpretação(UR <sup>49</sup> )<br><br>Uso de atividade de escrita e ilustração de respostas de adivinhas(UR <sup>97</sup> )<br><br>Uso de atividade de ordenação de história em quadrinhos com ilustrações(UR <sup>98</sup> )<br><br>Uso de atividade de produção de textos contextualizados com o tema “lugar onde vivo e convivo” para leitura(UR <sup>99</sup> ) |

|  |                             | <u>para abordar o lugar onde vivo e convivo</u>   |   |
|--|-----------------------------|---|---|
|  |                             |   |   |
| Documento/seção                          |                             | Excertos  | Unidades de registro  |
| Município 6 - cadernos de 2012-2013-2014 | Trabalhando com as letras   | <u>Trabalho com vogais</u><br><u>Completar com vogais</u><br><u>Circular vogais</u><br><u>Escrita de vogais</u><br><u>Ligar as vogais</u><br><u>Escrita repetida de letras</u><br><u>Ordenar letras e formar palavras</u><br><u>Treinando escrita (letras e sílabas)</u>  | Uso de atividades de circular, ligar ou completar envolvendo vogais(UR <sup>100</sup> )<br><br>Uso de atividade de escrita de vogais(UR <sup>64</sup> )<br><br>Uso de atividade de junção de letras para formar palavras(UR <sup>86</sup> )<br><br>Uso de atividade de repetição de escrita de letras(UR <sup>101</sup> )   |
|  | Trabalhando com as sílabas  | <u>Escrita de encontro vocálico</u><br><u>Juntar sílabas e formar palavras</u><br><u>Escrita de palavras iniciadas com sílabas trabalhadas</u><br><u>Ditado de sílabas diversas (consoante-vogal)</u><br><u>Separar palavras em sílabas</u><br><u>Escrita repetida de sílabas</u><br><u>Ordenar sílabas e formar palavras</u><br><u>Escrita repetida de sílabas trabalhadas</u><br><u>Circular sílaba em palavras</u> | Uso do ditado de sílabas (UR <sup>53</sup> )<br><br>Uso de atividade de repetição de escrita de sílabas(UR <sup>102</sup> )<br><br>Uso de atividade separar e juntar sílabas para formar palavras(UR <sup>31</sup> )<br><br>Uso de atividade de escrita de encontro vocálico e de palavras iniciadas com determinadas sílabas (UR <sup>103</sup> )<br><br>Uso de atividades de circular determinadas sílabas nas palavras(UR <sup>104</sup> ) |
|  | Trabalhando com as palavras | <u>Escrita de nomes de alunos</u><br><u>Ditado de palavras</u><br><u>Escrita de lista de palavras</u><br><u>Autoditado de palavras/figura</u><br><u>Escrita de palavras forma normal e no diminutivo</u><br><u>Escrita de palavras com rimas</u>  | Uso do ditado e autoditado de palavras com uso de figuras e recorte(UR <sup>9</sup> )<br><br>Uso de cruzadinha ilustrada de palavras e caça-palavras segundo letra estudada (UR <sup>105</sup> )<br><br>Uso de atividades de escrita de lista de palavras em ordem alfabética(UR <sup>12</sup> )  |

|                           |   |   |
|---------------------------|---|---|
|                           | <u>Cruzadinha ilustrada de palavras</u><br><u>Caça-palavras de acordo com letra trabalhada</u><br><u>Cruzadinha ilustrada de palavras</u><br><u>Escrita de palavras em ordem alfabética</u><br><u>Lista de palavras em letra maiúscula e outra com letra minúscula</u><br><u>Ligar palavra figura</u><br><u>Autoditado de palavras recortadas</u><br><u>Ligar palavras grafadas iguais</u><br><u>Escrita repetida de palavras</u><br><u>Recortar palavras com letra inicial em estudo</u><br><u>Circular e copiar palavras que rimam</u><br><u>Circular e copiar a palavra escondida noutra palavra</u> | <p>Uso de atividade de escrita dos nomes de alunos(UR<sup>106</sup>)</p> <p>Uso de atividades de escrita, circular e/ou copiar palavras que possuem rima (UR<sup>107</sup>)</p> <p>Uso de atividades de escrita de palavras na forma normal e diminutiva (UR<sup>108</sup>)</p> <p>Uso de lista de palavras em letra maiúscula e minúscula(UR<sup>109</sup>)</p> <p>Uso de atividades de ligar a palavra a figura, ou as palavras igualmente grafadas(UR<sup>110</sup>)</p> <p>Uso de atividade de repetição de escrita de palavras (UR<sup>111</sup>)</p> <p>Uso de atividades de recorte de palavras que iniciam com determinada letra(UR<sup>112</sup>)</p> <p>Uso de atividade de circular e copiar uma palavra escondida noutra palavra (UR<sup>113</sup>)</p> |
| Trabalhando com as frases | <u>Escrita de frases com palavras apontadas</u><br><u>Escrita de frases a partir de desenhos</u><br><u>Reescrita de frases (cópia)</u><br><u>Escrita de frases com palavras apontadas</u><br><u>Ordenar frases formando o texto (recorte e colagem)</u>   | <p>Uso de atividade de escrita de frases com uso de figuras(UR<sup>75</sup>)</p> <p>Uso de atividade de cópia e reescrita de frases(UR<sup>42</sup>)</p> <p>Uso de atividade de formar texto a partir da ordenação de frases com recorte-colagem(UR<sup>114</sup>)</p> <p>Uso de atividade de escrita de frases a partir de palavras destacadas(UR<sup>115</sup>)</p>   |
|                           | <u>Texto tirinha para interpretação</u><br><u>Texto para trabalhar conteúdo de ciências</u>   | <p>Uso do texto como suporte à escrita e a abordagem de conteúdo de ciências (UR<sup>116</sup>)</p>   |

|  |                           |   |   |
|--|---------------------------|---|---|
|  | Trabalhando com os textos | <u>Texto como fundamento da escrita</u>                       | Uso de atividade de cópia de texto ou reescrita de texto enigmático(UR <sup>117</sup> ) |
|  |                           | <u>Produção de texto</u>                                      |   |
|  |                           | <u>Escrita de texto (cópia)</u>                               | Uso de atividade de produção de textos escritos(UR <sup>118</sup> )                     |
|  |                           | <u>Texto para interpretação</u>                               |   |
|  |                           | <u>Texto em perspectiva de letramento</u>                     | Uso do texto para interpretação(UR <sup>79</sup> )                                      |
|  |                           | <u>Escrita de textos de circulação social-contextualizada</u> |   |
|  |                           | <u>Reescrita de texto enigmático</u>                          | Uso de atividade de produção contextualizada de textos escritos(UR <sup>77</sup> )      |

Fonte: arquivos da pesquisadora

Após a constituição das Unidades de Registro (UR) houve a síntese destas em Unidades Temáticas(UT) e, após, em Categorias de Análise (CA) (Quadro 11).

Quadro 11 – Síntese das Unidades de Registro em Unidades Temáticas (UT), e destas em Categorias de de Análises (CA)

| Unidades de registro   | Unidades temáticas   | Categorias  |
|--|--|---|
| UR <sup>23</sup> - Uso de atividades de repetição de escrita de letras, sílabas e palavras para memorização. | UT <sup>1</sup> – A utilização da repetição na escrita de letras, sílabas e palavras (transposição). | CA <sup>1</sup> – O ensino da escrita a partir da cópia, transcrição, repetição ou memorização. |
| UR <sup>101</sup> - Uso de atividade de repetição de escrita de letras                                       |  |   |
| UR <sup>102</sup> - Uso de atividade de repetição de escrita de sílabas                                      |  |   |
| UR <sup>111</sup> Uso de atividade de repetição de escrita de palavras                                       |  |   |
|  |  |   |
| UR <sup>2</sup> - Uso de atividades de cópia e repetição na escrita de vogais e letra                        | UT <sup>2</sup> – A cópia como atividade na escrita de letras, sílabas, palavras e textos.           |   |
| UR <sup>6</sup> - Uso de atividades de cópia de sílabas  |  |   |
| UR <sup>14</sup> - Uso de atividade de cópia de palavras na letra script para cursiva                        |  |   |
| UR <sup>19</sup> - Uso de atividade de cópia de pequenos textos  |  |   |
| UR <sup>27</sup> - Uso de atividade de cobrir letra pontilhada   |  |   |
| UR <sup>33</sup> - Uso de atividade de cópia de letras, sílabas ou palavras.                                 |  |   |
| UR <sup>41</sup> - Uso de atividade de cópia de lista de palavras  |  |   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| UR <sup>42</sup> - Uso de atividade de cópia e reescrita de frases                                |  | CA <sup>2</sup> – A escrita como linguagem imitativa de letras, sílabas, palavras e frases. |
| UR <sup>48</sup> - Uso de atividade de cópia de um texto  |  |   |
| UR <sup>71</sup> - Uso de atividade de cópia de letras, sílabas ou palavras.                      |  |   |
| UR <sup>80</sup> - Uso de atividade de cópia e ilustração de um texto                             |  |   |
| UR <sup>117</sup> - Uso de atividade de cópia de texto ou reescrita de texto enigmático           |  |   |
| UR <sup>74</sup> - Uso de atividades de reescrita de frases enigmáticas ou transcrição de frases  |  |   |
|   |  |   |
| UR <sup>9</sup> - Uso do ditado e autoditado de palavras com uso de figuras e recorte             | UT <sup>3</sup> – O uso do ditado e autoditado de letras, sílabas, palavras e frases (transposição). |   |
| UR <sup>17</sup> - Uso do ditado de frases  |  |   |
| UR <sup>35</sup> - Uso do ditado silábico e numérico  |  |   |
| UR <sup>53</sup> - Uso do ditado de sílabas   |  |   |
| UR <sup>57</sup> - Uso de ditado e autoditado de palavras   |  |   |
| UR <sup>70</sup> - Uso do ditado e autoditado de palavras com uso de figuras                      |  |   |
| UR <sup>8</sup> - Uso de atividade de recortar, separar e juntar sílabas para formar palavras.    |  |   |
| UR <sup>28</sup> - Uso de atividades de junção de letras para formar palavras a partir de figuras |  |   |
| UR <sup>31</sup> - Uso de atividades de separar e juntar sílabas para formar palavras             |  |   |
| UR <sup>52</sup> - Uso de atividades de juntar sílabas para formar palavras                       |  |   |
| UR <sup>86</sup> - Uso de atividades de junção de letras para formar palavras                     |  |   |
| UR <sup>87</sup> - Uso de atividades de separar, juntar ou ligar sílabas para formar palavras.    |  |   |
| UR <sup>76</sup> - Uso de atividades de formar frases a partir da ordenação de palavras           |  |   |
| UR <sup>114</sup> - Uso de atividade de ordenar frases para formar textos com recorte e colagem   |  |   |
| UR <sup>25</sup> - Uso de atividade de escrita de sílabas com vogal e consoante                   |  |   |
| UR <sup>67</sup> - Uso de atividade de escrita de sílabas com vogal e consoante                   |  |   |
|   |  |   |

|  |   |  |
|--|---|--|
| UR <sup>59</sup> - Uso de atividades de recorte, colagem e escrita de palavras contendo determinadas sílabas                   | UT <sup>4</sup> – O uso de atividades que envolvem a separação de sílabas e a junção de letras e sílabas para formar palavras, de palavras para formar frases, e de frases para formar texto. | CA <sup>3</sup> – O ensino da escrita a partir de atividades que permitem que elementos menores formem elementos maiores, e vice-versa. Análise e síntese. |
| UR <sup>54</sup> - Uso de atividades de escrita ou lista de palavras contendo determinada letra                                |   |  |
| UR <sup>11</sup> - Uso de atividades de escrita de lista de palavras com sílabas estudadas em diferentes composições silábicas |   |  |
| UR <sup>63</sup> - Uso de atividade de escrita de palavras ou lista de palavras que iniciam com vogais                         |   |  |
| UR <sup>43</sup> - Uso de atividade de ordenar frases para formar história   |   |  |
| UT <sup>98</sup> - Uso de atividades de ordenação de história em quadrinho   | UT <sup>5</sup> – A constituição de sílabas, palavras, frases e textos a partir de atividades de escrita ou de completar envolvendo vogais e consoantes, sílabas e palavras destacadas.       | CA <sup>4</sup> – A escrita como (des)associação ou (de)codificação envolvendo reconhecimento de letras, sílabas e palavras                                |
| UR <sup>7</sup> - Uso de atividades de circular e completar envolvendo sílabas   |   |  |
| UR <sup>30</sup> - Uso de atividades de escrita de sílabas com vogal e consoante e ortográfica de encontro consonantal         |   |  |
| UR <sup>32</sup> - Uso de atividade de sílabas e palavras correspondentes  |   |  |
| UR <sup>103</sup> - Uso de atividade de escrita de encontro vocálico e de palavras iniciadas com determinada letra             |   |  |
| UR <sup>44</sup> - Uso de atividade de completar e produzir frases com palavras destacadas                                     |   |  |
| UR <sup>1</sup> - Uso de atividades de pintar, circular e completar com vogais.  |   |  |
| UR <sup>4</sup> - Uso de atividades de completar com as letras   |   |  |
| UR <sup>24</sup> - Uso de atividades de escrita, circular, recortar palavras e completar envolvendo as vogais.                 |   |  |
| UR <sup>66</sup> - Uso de atividades de completar as palavras com as vogais  |   |  |
| UR <sup>85</sup> - Uso de atividades de completar palavras ou alfabeto com vogais/letras                                       |   |  |
| UR <sup>115</sup> - Uso de atividade de escrita de frases a partir de palavras destacadas                                      |   |  |
| UR <sup>16</sup> - Uso de atividades de escrita de frases a partir de figuras, sílabas e palavras estudadas.                   |   |  |
| UR <sup>100</sup> - Uso de atividades de circular, ligar ou completar envolvendo vogais  |   |  |
| UR <sup>68</sup> - Uso de atividade de pintar determinada sílaba nas palavras  |   |  |

|  |  |   |
|--|--|---|
| UR <sup>104</sup> - Uso de atividades de circular determinadas sílabas nas palavras                    | UT <sup>6</sup> – A utilização de palavras ou do texto para abordagem das letras, sílabas e palavras a partir de atividades de circular, pintar, encontrar ou extrair. |   |
| UR <sup>40</sup> - Uso de atividades de encontrar palavra noutra palavra                               |  |   |
| UR <sup>113</sup> - Uso de atividade de circular e copiar uma palavra escondida noutra palavra         |  |   |
| UR <sup>62</sup> - Uso de atividades de pintar as vogais nas palavras ou figuras                       |  |   |
| UR <sup>22</sup> - Uso do texto para extrair palavras com letra estudada                               |  |   |
| UR <sup>82</sup> - Uso de atividades de pintar as vogais e consoantes                                  |  |   |
| UR <sup>65</sup> - Uso de atividades de escrever ou circular encontros vocálicos                       |  |   |
| UR <sup>61</sup> - Uso do texto para trabalhar letras, palavras e leitura.                             |  |   |
| UR <sup>96</sup> - Uso de cantigas na escrita de sílabas e palavras                                    |  |   |
| UR <sup>47</sup> - Uso do texto como base da escrita alfabética  |  |   |
|  |  |   |
| UR <sup>21</sup> - Uso de atividade de produção de texto escrito – originalidade da criança            | UT <sup>7</sup> –A produção de frases e texto pela criança, com ou sem uma definição prévia de tema.   | CA <sup>5</sup> – O ensino da escrita a por meio da produção textual da criança.<br><br>CA <sup>6</sup> – A escrita como linguagem que expressa à originalidade da criança e sua interação com o contexto social e cultural |
| UR <sup>46</sup> - Uso de atividade de produção de texto e poema                                       |  |   |
| UR <sup>77</sup> - Uso de atividade de produção de texto (texto e contexto)                            |  |   |
| UR <sup>95</sup> - Uso de atividade de produção de pequenos textos escritos e de acróstico             |  |   |
| UR <sup>99</sup> - Uso de atividade de produção de textos com a temática “o lugar onde vivo e convivo” |  |   |
| UR <sup>118</sup> - Uso de atividade de produção contextualizada de textos escritos                    |  |   |
| UR <sup>59</sup> - Uso de atividade de produção de frases com um tema definido                         |  |   |
| UR <sup>75</sup> - Uso de atividade de escrita de frases com uso de figuras                            |  |   |
| UR <sup>18</sup> - Uso de atividade de reescrita de frases enigmáticas (transposição)                  |  |   |
| UR <sup>60</sup> - Uso de atividade de produção de frases sem uma definição prévia                     |  |   |
| UR <sup>78</sup> - Uso de atividade de produção ou escrita de texto com interpretação                  |  |   |
| UR <sup>94</sup> - Uso de atividade de produção de frases com base no conteúdo trabalhado              |  |   |
| UR <sup>81</sup> - Uso de atividades de escrita de texto, texto informativo, acróstico e adivinhas.    |  |   |
|  |  |   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| UR <sup>20</sup> - Uso do texto e de lista de palavras para leitura e responder perguntas a com base no texto | UT <sup>8</sup> - A utilização de lista de palavras e pseudotextos para leitura e para responder perguntas com base no texto   | CA <sup>7</sup> – O ensino da escrita a partir de atividades de leitura de listas de palavras e escrita com perguntas a serem respondidas com base no texto e listas de palavras.<br><br>CA <sup>8</sup> – A escrita como linguagem relacionada à leitura, numa perspectiva de interdependência entre ambas. |
| UR <sup>45</sup> - Uso de diferentes gêneros textuais: cantigas, receita, poema, poesia, música para leitura. |  |  |
| UR <sup>49</sup> - Uso do texto para leitura  |  |  |
| UR <sup>50</sup> - Uso de pseudotextos para leitura   |  |  |
| UR <sup>79</sup> - Uso do texto para responder perguntas  |  |  |
| UR <sup>116</sup> - Uso do texto como suporte à escrita e a abordagem de conteúdos de ciências                |  |  |
| UR <sup>38</sup> - Uso de lista de nomes de colegas e de palavras para leitura/transposição                   |  |  |
| UR <sup>72</sup> - Uso de lista de palavras no diminutivo ou para completar trechos de frases                 |  |  |
| UR <sup>93</sup> - Uso de lista de palavras para leitura  | UT <sup>9</sup> – As atividades de ligar ou escrever letras (vogais e consoantes) e palavras, completar cruzadinhas e caçar palavras. Reconhecer/identificar letras, sílabas e palavras. | CA <sup>9</sup> – O ensino dos aspectos sonoros e gráficos do sistema alfabético da escrita<br><br>CA <sup>10</sup> – A escrita e os aspectos sonoros e gráficos do sistema alfabético da escrita.   |
| UR <sup>109</sup> - Uso de lista de palavras escritas com letra maiúscula e minúscula                         |  |  |
| UR <sup>55</sup> - Uso de atividades de escrita de palavras que possuem rimas                                 |  |  |
| UR <sup>51</sup> - Uso de atividades de completar o texto com palavras que rimam                              |  |  |
| UR <sup>91</sup> - Uso de atividades de escrever palavras que possuem rimas                                   |  |  |
| UR <sup>107</sup> - Uso de atividades de escrita, circular e/ou copiar palavras que possuem rima.             |  |  |
| UR <sup>10</sup> - Uso de caça palavras   |  |  |
| UR <sup>36</sup> - Uso de cruzadinha ilustrada e caça palavras  |  |  |
| UR <sup>58</sup> - Uso de atividades de cruzadinha e circular palavras  |  |  |
| UR <sup>89</sup> - Uso de atividades de cruzadinha e caça palavras  |  |  |
| UR <sup>105</sup> - Uso de cruzadinha ilustrada de palavras e caça palavras                                   |  |  |
| UR <sup>92</sup> - Uso de atividades de escrita de palavras passando-as para o plural                         |  |  |
| UT <sup>97</sup> - Uso de atividade de escrita e ilustração de respostas de adivinhas                         |  |  |
| UR <sup>3</sup> - Uso de atividades de ligar as vogais as figuras   |  |  |



|  |  |  |
|--|--|--|
| UR <sup>39</sup> - Uso de atividades de ligar palavras à figura e de completar com as palavras gênero: feminino ou masculino |  |  |
| UR <sup>73</sup> - Uso de atividades de ligar palavras à figura  |  |  |
| UR <sup>110</sup> - Uso de atividades de ligar a palavra à figura, ou as palavras igualmente grafadas.                       |  |  |
| UR <sup>5</sup> - Uso de atividades de escrita de letras a partir de figuras   |  |  |
| UR <sup>26</sup> - Uso de atividades de ligar vogais e encontros vocálicos   |  |  |
| UR <sup>29</sup> - Uso de atividade de escrita de letra maiúscula para minúscula e de script para cursiva                    |  |  |
| UR <sup>64</sup> - Uso de atividades de escrita de vogais  |  |  |
| UR <sup>83</sup> - Uso de atividades de escrita de vogais e consoantes   |  |  |
| UR <sup>84</sup> - Uso de atividades que abordavam as vogais com ilustração contextualizada                                  |  |  |
| UR <sup>12</sup> - Uso de atividades de escrita de lista de palavras em ordem alfabética                                     |  |  |
| UR <sup>13</sup> - Uso de atividade de escrita de lista de palavras aumentativo e diminutivo                                 |  |  |
| UR <sup>108</sup> - Uso de escrita de lista de palavras na forma normal e diminutiva   |  |  |
| UR <sup>56</sup> - Uso de lista de palavras escritas conforme data comemorativa  |  |  |

Fonte: arquivos da pesquisadora.

As Categorias de Análise (CA) foram incorporadas a duas macrocategorias de análise como forma de estruturar a apresentação dos resultados e a discussão de acordo com o objetivo desta pesquisa documental (Quadro 12).

Quadro 12– Síntese das Unidades de Registro em Unidades Temáticas (UT), e destas em Categorias de Análise (CA) que envolvem concepções de escrita e de ensino da linguagem escrita.

Quadro 12 - Síntese das Categorias de Análise (CA) em macrocategorias de análise

| <b>Categorias de Análise</b>  | <b>Macrocategoria de análise</b>          |
|---|---|
| CA <sup>1</sup> – O ensino da escrita a partir da cópia, transcrição, repetição ou memorização.   | Concepções do ensino da linguagem escrita |
| CA <sup>3</sup> – O ensino da escrita a partir de atividades diversas que permitem que elementos menores formem elementos maiores, e vice-versa.                  |   |
| CA <sup>5</sup> – O ensino da escrita a partir da produção textual pela criança.  |   |
| CA <sup>7</sup> – O ensino da escrita a partir de atividades de leitura e interpretação do que está escrito em textos (des)contextualizados e listas de palavras. |   |
| CA <sup>9</sup> – O ensino dos signos do sistema de escrita alfabética a partir de reflexões fonológicas e do registro gráfico.                                   |   |
|   |   |
| CA <sup>2</sup> – A escrita como linguagem imitativa de letras, sílabas, palavras e frases.   | Concepções de escrita                     |
| CA <sup>4</sup> – A escrita como (des)associação ou (de)codificação envolvendo letras, sílabas, palavras e textos   |   |
| CA <sup>6</sup> – A escrita como linguagem que expressa a originalidade da criança e sua interação com o contexto social e cultural.                              |   |
| CA <sup>8</sup> – A escrita como linguagem relacionada à leitura, numa perspectiva de interdependência entre ambas.   |   |
| CA <sup>10</sup> – A escrita e os aspectos sonoros e gráficos do sistema de escrita alfabético  |   |

Fonte: arquivos da pesquisadora.

## 6. 2 (MACRO)CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta seção se apresenta o que foi encontrado nos cadernos de alunos analisados em confronto com as categorias de análise que emergiram das Unidades Temáticas construídas com base nas Unidades de Registro. Estas categorias estiveram estruturadas em duas macrocategorias de análise, a saber: concepção de escrita e concepção do ensino da linguagem escrita. Os resultados foram analisados e discutidos, em cada categoria, com análise e discussões à luz de teóricos da temática em estudo o que se apresenta a seguir.

### 6.2.1 Concepção de escrita

Nesta macrocategoria de análise, buscou-se tecer diálogos acerca das concepções de escrita identificadas nos documentos pesquisados, pois se acredita que as atividades propostas para o ensino da escrita nas escolas dos municípios de abrangência desta pesquisa expressam também concepções de escrita. Conforme observa Geraldi (1996), as metodologias de ensino propostas em sala de aula estão relacionadas às concepções políticas, que concebem, compreendem e interpretam a realidade, consequentemente, a escrita, de maneiras diferentes.

#### 6. 2.1.1 A escrita como linguagem imitativa de letras, sílabas, palavras e frases.

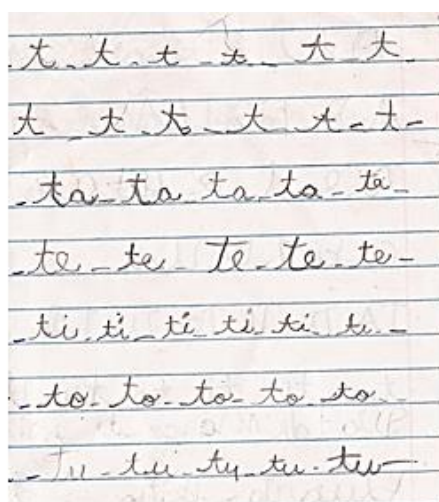
Colello (2010, p. 78) observa que os modos de entender a língua escrita podem ser diferentes, sendo assim, ela pode ser entendida e se configurar “como um simples código, compreendido pela relação entre letras e sons, ou aparece em estreito vínculo com as práticas sociais, como exercício comunicativo entre os interlocutores”. A maneira com que a escrita é concebida pela escola e pelo professor se expressa por meio dos encaminhamentos e do desenvolvimento do processo de ensinar e de aprender, os quais se

diferenciam e se materializam através das atividades e dos encaminhamentos propostos nos mais diversos suportes, dentre eles, os cadernos.

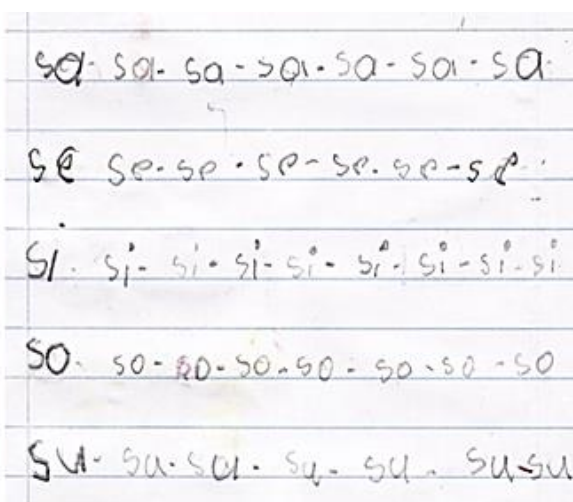
Nesse sentido, embora que a apropriação dos conhecimentos do sistema de escrita alfabético, dos códigos e das relações grafema/fonema seja indispensável para a alfabetização dos sujeitos, apresentam-se insuficientes para que o sujeito, realmente faça uso da escrita em suas práticas cotidianas, de modo que estar alfabetizado para o âmbito escolar, não significa estar alfabetizado para fazer uso da escrita nas mais diversas situações corriqueiras em que a escrita se apresenta na vida dos sujeitos.

Assim, com a observação e análise de alguns dos cadernos em estudo, observou-se a ocorrência de atividades de escrita repetidas e, nessa perspectiva, a escrita é concebida como cópia e/ou repetição, sem a preocupação de proporcionar ao sujeito da aprendizagem a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético. Os excertos extraídos de cadernos analisados apresentam registros de atividades que configuram a escrita como imitativa de letras, sílabas, palavras e/ou frases (Figura 3).

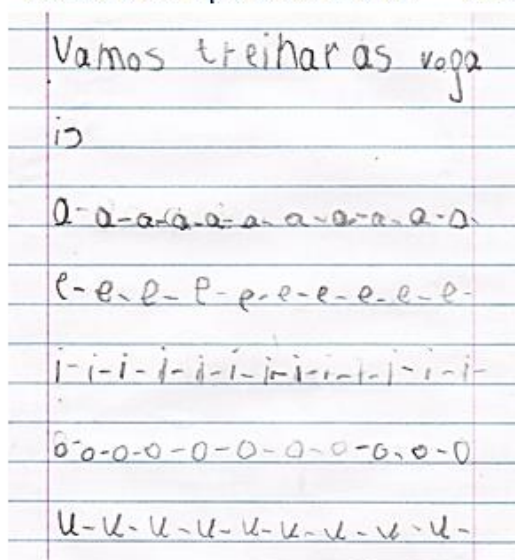
Figura 3— Excertos de cadernos que representam a escrita a partir da repetição de letras, sílabas ou palavras.



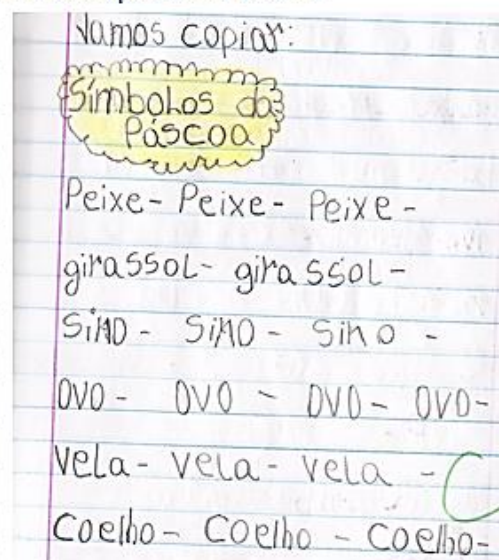
Fonte: C1. Município 2. Ano de 2012.



Fonte: C1. Município 6. Ano de 2013.



Fonte: C1. Município 6. Ano de 2013.



Fonte: C2. Município 6. Ano de 2012.

Conforme se observa na figura 3, as atividades propostas apontam para a escrita enquanto memorização de letras, sílabas e palavras visando à assimilação pela criança da correspondência entre a fala e a escrita. Nesse contexto, Baggio (1992, p. 11) corrobora com o exposto acima ao escrever que “[...] a leitura e a escrita são tratadas como mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si mesma, circunscrita às quatro paredes da sala de aula” (BAGGIO, 1992, p. 11).

Assim, o aluno aprenderia a ler e a escrever, porém a escrita concebida neste sentido “não serviria para levar o aluno à competência no uso da língua” (JOSEFI, 2005, p. 95). A escrita perderia o caráter significativo, “o que provavelmente implica uma desmotivação para tal aprendizagem, além de não

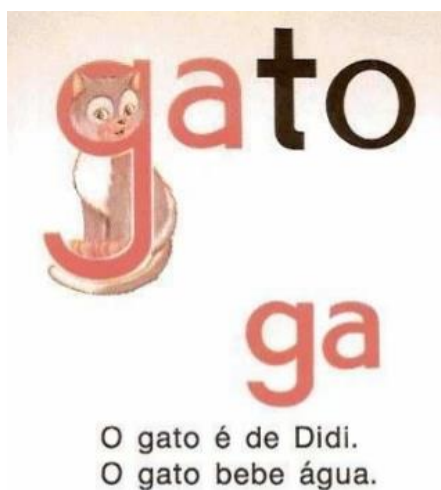
contribuir para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto para o cotidiano” (MORAIS; ALBUQUERQUE e LEAL, 2005, p. 20).

Deste modo, considerando que alguns registros apontam para os aspectos mecânicos da escrita nas escolas dos municípios em estudo, Leite e Colello (2010, p. 133) escrevem que “a tradição escolar da alfabetização em uma perspectiva mecânica e meramente instrumental ainda prevalece no país”. Domingues e Ebert (2015) complementam que, no período da Ditadura Militar, vários setores da sociedade foram reprimidos e, conseqüentemente, a educação representada pela “escola assumiu em sua prática a mesma repressão imposta pelo regime”, tendo que seguir rigidamente as determinações dos detentores do poder.

Assim, com a ênfase no domínio da leitura, a escrita era concebida como escrita legível, com boa aparência para ser lida e sua materialidade dava-se por “exercícios repetitivos, traçado da letra, muita cópia. [...] Também as muitas cópias no caderno, que eu cansava e até chorava para terminar” (DOMINGUES; EBERT, 2015, p. 116).

Sendo assim, o professor, ao propor e enfatizar com as crianças atividades de transposição, a cópia imitativa, durante as etapas iniciais da aprendizagem, “[...] faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido nem recriado” (FERREIRO, 1993, p. 19). Na perspectiva do ensino tradicional, com base no método sintético da escrita, “antes do trabalho com textos, há um trabalho sistemático voltado para o ensino do alfabeto” (DOMINGUES; EBERT, 2015, p. 105). Com isso, a escrita é concebida com o desenvolvimento de habilidades motoras de coordenação por meio de atividades que dão “ênfase para a memorização e a cópia” (DOMINGUES; EBERT, 2015, p. 105). Para tanto, utilizam-se como recursos textos curtos, muitas vezes formados por palavras que dão ênfase a uma determinada letra, a exemplo de textos presentes nas cartilhas, como demonstrado por Lima (2011) (Figura 4).

Figura 4 – Texto de cartilha



Fonte: Lima (2011, p. 42)



Fonte: Lima (2011, p. 52)

Observa-se que a escrita apresentada nos textos da cartilha coloca em evidência a estrutura da escrita com base na concepção do método sintético de alfabetização. “[...] Não se busca a interação da criança com o material que está a sua frente” (KLEIN, 2011, p. 14).

Nesse sentido, não se trata de desconsiderar a escrita enquanto estrutura e representação da fala, mas sim de concebê-la, compreendê-la e ensiná-la enquanto linguagem de interação social. Se assim fosse, a escrita ensinada na escola passaria a ser concebida como linguagem em relação com a escrita presente nos contextos sociais.

Carvalho (2010, p. 31) observa que conceber a escrita puramente no aspecto fonológico “não basta para o desenvolvimento pleno da leitura e da escrita”, tendo em vista a complexidade que envolve a aprendizagem, tanto da escrita quanto da leitura, exigindo dos sujeitos muito mais habilidades do que reconhecer fonemas e decodificar sílabas e palavras (CARVALHO, 2010, p. 31).

Nessa perspectiva, Ferreiro (1985, p. 68) afirma que:

[...] por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança que pensa não pode ser reduzida a um par de olhos, de ouvidos, e uma mão que pega o lápis. Ela pensa o propósito da língua escrita. O processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende.

Portanto, percebe-se a necessidade de superar o que ainda persiste em muitas escolas, o de conceber a escrita como cópia mecânica, repetida de letras, sílabas, palavras, frases e textos. Faz-se necessário ensinar as unidades menores (letra, sílabas, palavras) com base em textos com contextos, não apenas o treino, a cópia dessas unidades menores, sem mostrar para os sujeitos a relevância, o sentido e a significação destas partes na escrita que está presente no dia a dia dos sujeitos materializadas em situações cotidianas das mais diversas. Trata-se de significar a escrita enquanto representação de signos linguísticos construídos significativamente e ressignificados historicamente e culturalmente pela humanidade.

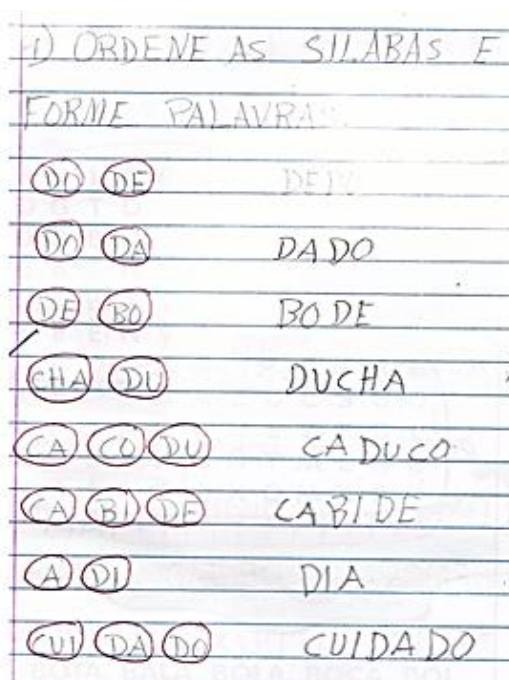
#### 6.2.1.2 A escrita como (des)associação ou (de)codificação envolvendo letras, sílabas, palavras e textos

A escrita concebida como resultado de um processo de codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras, frases e textos têm seus fundamentos nos métodos tradicionais de ensino. A concepção de escrita com base nesse pressuposto teórico propõe, enquanto materialidade escrita, as atividades que enfatizam para a identificação de letras, sílabas, palavras, frases e textos conforme a representação dos sons da fala oral. Sendo assim, a escrita ensinada na e pela escola não estabelece relação significativa com a escrita social. Nesta perspectiva “[...] tanto a leitura quanto a escrita são vistas como decifração de códigos” (RIBEIRO, 2013, p. 2).

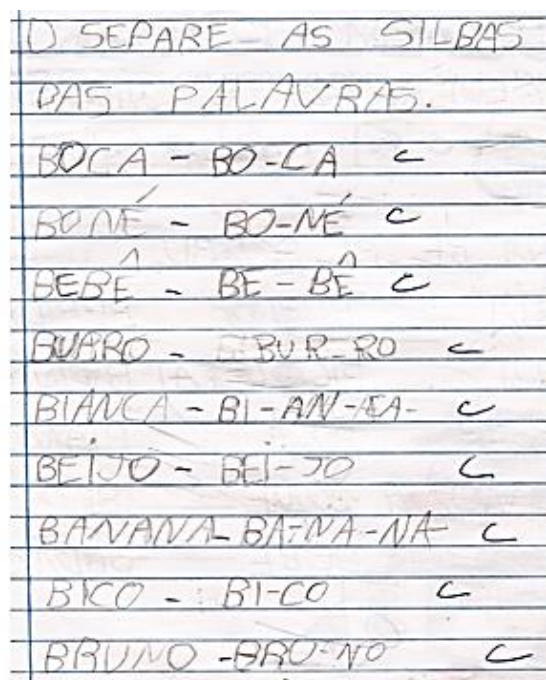
Com base nas atividades presentes em cadernos analisados foi possível identificar a escrita concebida conforme os pressupostos dos métodos sintéticos de (des)associação ou (de)codificação envolvendo letras, sílabas, palavras e textos (Figura 5). De acordo com Cagliari (1999), partindo “do alfabeto para a soletração e silabação, segundo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto” (CAGLIARI, 1999, p. 25).

Figura 5 – Excertos de cadernos que expressa a concepção codificadora e decodificadora, sintética, da escrita

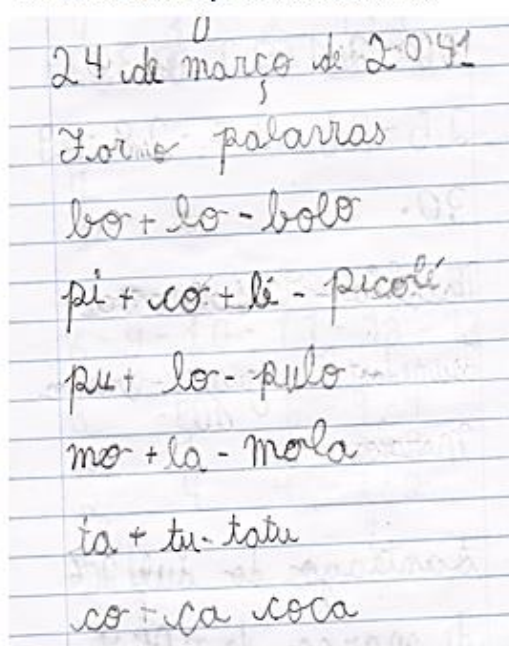




Fonte: C2. Município 2. Ano de 2014.



Fonte: C1. Município 2. Ano de 2014.



Fonte: C2. Município 1. Ano de 2014.



Fonte: C1. Município 2. Ano de 2014.

As concepções de escrita encontradas na atualidade são resultado de como a educação brasileira foi sendo desenvolvida no decorrer do processo histórico. Para melhor compreender algumas concepções de escrita presentes no contexto atual, faz-se necessário reportar-se, por vezes, aos momentos da história do Brasil que influenciaram e influenciam o ensino da escrita. Assim, concepções, períodos que marcaram a história do Brasil,

podem ser observadas atualmente na organização social, econômica, cultural e educacional do País.

Nesse processo histórico, a alfabetização e seus desdobramentos, foram sendo concebidas e desenvolvidas segundo os interesses de quem governava em cada período. Assim, “até o final da década de 1970, os métodos de alfabetização sintéticos, que seguem uma linha mais tradicional, tiveram lugar garantido dentro de salas de aula das escolas do Brasil” (DOMINGUEZ; EBERT, 2015, p. 108). Nesse período, a escrita era compreendida como a memorização mecânica das letras, sílabas, palavras, frases e textos, sem a intencionalidade de desenvolver nos sujeitos a criticidade sobre a escrita e seus usos sociais e culturais.

Observa-se que a concepção presente e defendida no período militar está presente na materialidade da escrita encontrada na maioria dos cadernos em estudo, mostrando que, ainda, a escrita é concebida de maneira linear, partindo dos grafemas e fonemas, priorizando “a codificação e decodificação ao invés da interpretação e do significado” (DOMINGUES; EBERT, 2015, p. 108).

Segundo Domingues e Ebert (2015, p. 108), a partir da década de 1980, a concepção de escrita e os métodos de ensino passaram a ser questionados, principalmente com a disseminação e os aportes teóricos do construtivismo. Assim, a ênfase maior da escrita escolarizada passou a ser com base nos textos e não mais nas letras, sílabas e palavras. Conforme escrevem Reis e Magalhães (2013, p. 195):

As críticas às práticas de ensino da leitura e da escrita centradas em atividades de codificação e decodificação acabaram por dicotomizar os processos de alfabetização e letramento, e isso trouxe sérios prejuízos à vida escolar de muitos alunos. Quando desconsideramos a alfabetização como um processo cujas especificidades diferenciam-se daquelas do letramento, corremos o risco de expor aos nossos alunos materiais escritos e apenas lermos com eles e/ou para eles, mas sem convidá-los à reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita, o que resultará em aprendizagens letradas, mas sem compreensão das reais peculiaridades do nosso sistema de escrita, tão necessárias à participação das práticas linguísticas de oralidade, leitura e escrita.

Nesta perspectiva, busca-se superar a concepção mecânica da escrita, desprovida de sentido e significado para se construir uma concepção de escrita enquanto instrumento de interação e comunicação dos sujeitos. Assim, a seguir aborda-se uma concepção de escrita materializada nos cadernos que expressa a escrita enquanto linguagem de interação com o contexto social e cultural.

#### 6.2.1.3 A escrita como linguagem da criança em sua interação com contexto social e cultural

A escrita como linguagem que o sujeito utiliza em práticas de interação social e cultural tem provocado inquietações no cenário educacional, principalmente nos anos iniciais de escolaridade. A escrita, em uma perspectiva de letramento, tem sido discutida no âmbito das escolas e dos eventos em educação, tornando-se um tema de interesse social, haja vista a relevância que a escrita tem tido na atualidade.

Assim, a concepção de escrita meramente baseada na representação da fala, sem considerar o aspecto comunicativo, interativo e dialógico da língua escrita, vem aos poucos sofrendo mudança. Conforme afirma Colello (2014), “cada palavra escrita integra o eterno diálogo entre os homens” (COLELLO, 2014, p. 173), colocando os sujeitos em relações de comunicação e interlocução “assumindo papéis e posturas” (COLELLO, 2014, p. 173).

Conforme escreve Castanheira; Maciel e Martins (2007, p.15-16):

[...] ao interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o aprendiz é levado a se indagar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que se escreve; a quem o texto se dirige e com que intenções; quais os efeitos que o texto procura produzir no leitor. Essas indagações favorecem a compreensão de como as relações sociais são representadas e constituídas na e por meio da escrita.

As atividades de produção de textos escritos encontradas nos cadernos em estudo (Figura 6) colocam em evidência práticas que concebem a escrita enquanto linguagem que possibilita a interação e a comunicação entre os sujeitos e a relação da escrita escolar com situações da vida do aluno.

Conforme C1, M3, ano de 2014, em que a produção realizada encontra contexto para as crianças que vivem em cidades pequenas e conhecem os animais domésticos citados no texto. Assim, também na atividade encontrada no C1, M4, ano de 2013 em que a criança produz um acróstico com as qualidades da mamãe. A proposta de escrita do C1, M6, ano de 2014 a criança escreve os locais comuns do bairro em que mora. C2, M6, ano de 2014 a criança é desafiada a escrever palavras que representem coisas que tem na sua casa. A escrita concebida em interação com o contexto social e cultural “cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas” (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 16).

Figura 6- Excertos que retratam a originalidade da criança e sua interação com o contexto social e cultural

MIMOSA DESCOBERTU QUE QUEM POZ  
O OVO FOI UMA GALINHA.  
A GALINHA POZ O OVO NO FENO ONDE  
A MIMOSA DORMIA. E AGORA? MIMOSA  
TA GOSTAVA TANTO DE DEISI, GOSTAVA  
TANTO QUE ENSINO ELE A FAZER MILKSHAKE.  
MAS O PINTINHO TINHA QUE FICA COM  
A MAMÃE GALINHA COMO A MAMÃE  
GALINHA MORAVA NA FAZENDA DE MIMOSA  
ELA PODE VER DEISI TODO DIA.  
ABSTIN DEISI FICOU COM DUAS MÃES, SUA  
MAMÃE GALINHA E SUA MÃE DE COFECADO  
A VACA MIMOSA. FIM

Fonte: C1. Município 3. Ano de 2014

**m** ARAVILHOSA  
**A** MOR-ADORA VEL  
**M** EIGA  
**ã** MANTE-AMIGA  
**E** SPECIAL-ESTRELA

Fonte: C1. Município 4. Ano de 2013.

Locais comuns das bairros em  
que moram:

- \* casa 5 letras U
- \* igrejas 7 letras C
- \* paróquia comunitária U
- \* mercados 8 letras U
- \* bares 5 letras U
- \* campo de futebol 14 letras U

Fonte: C1. Município 6. Ano de 2014.

Escreva 10 coisas que  
tem na sua casa.

- 1- Bola 10 quartos
- 2- Roupa
- 3- faca
- 4- prato
- 5- livro
- 6- chapéu
- 7- blusa
- 8- sofá
- 9- brinquedo

Fonte: C2. Município 6. Ano de 2014.

Assim, quando a produção de escrita realizada pelo sujeito estiver relacionada com o seu contexto social e cultural, maior significância esta terá, pois a criança desde muito pequena está em interação com a escrita. “Vendo a mãe que faz uma lista de compras, o pai que lê o jornal ou a avó que se guia pela receita de bolo, a criança pode, por exemplo, compreender as funções da escrita” (COLELLO, 2008, p. 112). Nos cadernos analisados, observou-se que a produção de textos e as atividades contextualizadas de escrita estão presentes (Figura 6), mesmo que ainda apareçam timidamente nas atividades propostas e materializadas nos documentos analisados.

Conhecer o processo de aprendizagem da escrita pelos sujeitos inseridos em contextos letrados torna-se relevante, tendo em vista que a escrita tem diferentes significações e interpretações de acordo com o contexto em que o sujeito está inserido. Conceber a escrita enquanto instrumento de interação entre os sujeitos e destes com seus contextos, requer que o professor se aproprie de alguns conhecimentos, que contribuirão para a compreensão dos aspectos linguísticos, psicológicos, sociais, culturais, dentre outros, que envolvem o processo de apropriação da linguagem escrita.

A apropriação de conhecimentos pedagógicos, psicológicos e lingüísticos o professor tiver, melhor será seu desempenho, as mediações a serem realizadas e propostas aos sujeitos. Sendo que, cada vez mais, as propostas pedagógicas precisam ser desenvolvidas a partir destas diferentes experiências com a escrita, para que o sujeito/aluno se aproprie da linguagem escrita e possa “usá-la, sem medo e com originalidade, para falar de si, dos outros, do mundo real, de suas fantasias” (GARCIA, 1996, p. 11).

Deste modo, a concepção de escrita que deveria permear as propostas pedagógicas, principalmente, na alfabetização:

[...] deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros. Porém, não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para a libertação e mudança social (GONTIJO, 2014, p. 14).



Neste sentido, “o processo de aprendizagem de uma escrita que nega a funcionalidade desta forma de interlocução, nega a subjetividade de autor e leitor, e, sobretudo, nega o direito de usar a escrita para dizer a própria palavra” (SOARES, 2012, p. 81).

Alguns excertos dos cadernos analisados apontam para a aprendizagem da leitura e da escrita que torna mostra a busca de professores alfabetizadores pelo desenvolvimento de um processo de interação discursivo da linguagem. Embora ainda têm-se muitos desafios a serem enfrentados e superados no processo de alfabetização e da educação como um todo, sente-se que o contexto histórico, cultural e social por que vem passando a sociedade, tem colocado em evidência, principalmente para os educadores e demais profissionais da educação para a necessidade de constante reflexão acerca do uso social da escrita. Ou seja, dos aspectos epilinguísticos: “a quem se destina esta escrita? O que deseja comunicar? Para quem comunica? Como será possível comunicar a melhor idéia contida?” (LARROCCA; SAVELI, 2001, p. 213). A escrita contextualizada, além de contribuir para que os sujeitos se apropriem do sistema de escrita, possibilita a eles o desenvolvimento cognitivo e o envolvimento dos conhecimentos de escrita aprendidos nas suas relações e interações estabelecidas nos contextos em que estão inseridos.

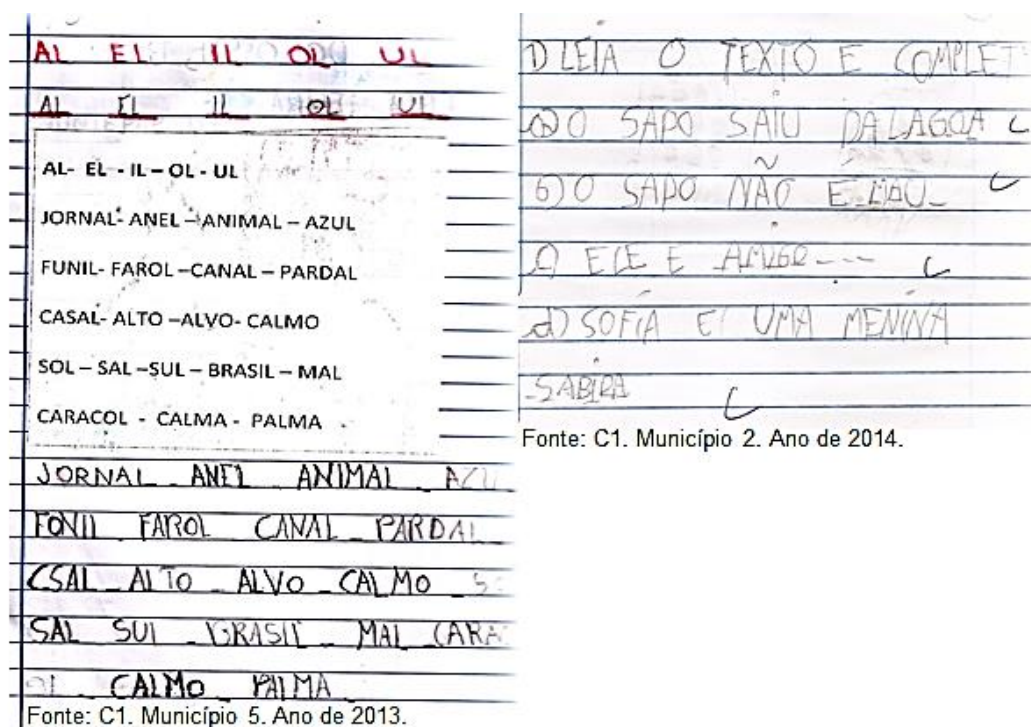
#### 6.2.1.4 A escrita como linguagem relacionada à leitura, numa perspectiva de interdependência entre ambas.

A história da alfabetização no Brasil mostra que o modelo tradicional de ensino tem concebido a escrita “como mera representação da linguagem oral” (LEITE; COLELLO, 2010, p. 132). Assim, o ensino da escrita foi sendo desenvolvido com maior ênfase para o domínio dos códigos da escrita, o que de certa maneira, tem provocado uma ruptura entre o domínio dos códigos da escrita e a finalidade e funcionalidade da escrita no e para o contexto social e cultural dos sujeitos.

Os registros nos cadernos analisados apontaram para a relação entre a escrita e a leitura, ao destacarem o uso da leitura como suporte à escrita; o uso

dos escritos para leitura e interpretação; e a apropriação dos códigos da escrita por meio de listas de palavras para leitura (Figura 7).

Figura 7 – Excertos cadernos do uso da escrita para apropriação do código escrito



Observa-se na figura 7, C1, M5, ano de 2013, que a atividade proposta enfatiza a escrita de sílabas composta por vogal+consoante: al-el-il-ol-ul e palavras compostas pelas sílabas em estudo. A atividade não tem nenhum enunciado que remete ao objetivo dessa atividade. Acredita-se que seja a leitura e a escrita de sílabas e palavras de acordo com os elementos ortográficos, conforme se apresentam no excerto.

O excerto C1, M2, ano de 2014, apresenta a escrita de frases semelhantes às frases presentes em algumas cartilhas. A escrita remete ao domínio da leitura e dos códigos da escrita pela criança, tendo em vista que muitas das atividades propostas na escola concebem como habilidades relacionadas à escrita aquelas em que o sujeito demonstra sua “capacidade de

usar a escrita com aquelas funções consagradas pela escola, uma escrita que devolva a essa escola o discurso que ela impõe” (SOARES, 2012, p. 81).

Com relação aos textos e a concepção de escrita que perpassa nos textos trabalhados pela escola, salienta-se que:

A escola não pode ficar restrita ao trabalho com o letramento e com a alfabetização por meio de textos da esfera escolar ou acadêmica, precisa abrir suas portas para a entrada da diversidade textual, democratizando o acesso aos mais diferentes gêneros pelos alunos e explorando-os por meio de práticas discursivas e de reflexão sobre a língua (REIS; MAGALHÃES, 2013, p. 196).

A materialidade da escrita presente nos cadernos analisados, em sua maioria, aponta acerca dos textos utilizados na escola, principalmente, como fim de interpretação de perguntas e respostas objetivas de acordo com o que está no texto, com pouca ou praticamente nada de inferência da criança nas respostas, tão pouco desafiada e pensar sobre o sistema de escrita alfabética. “Esses textos, geralmente, não despertam a curiosidade e nem o desejo, nas crianças, de aprender a língua escrita” (KLEIN, 2011, p. 13). O texto concebido nesta perspectiva perde o sentido e a escrita torna-se algo alheio à realidade dos sujeitos.

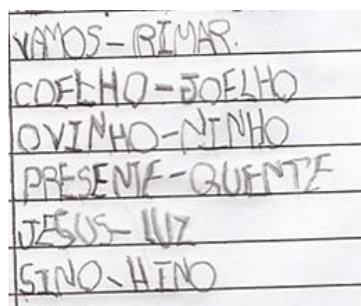
#### 6.2.1.5 A escrita e os aspectos sonoros e gráficos do sistema de escrita alfabético

Nesta categoria, os excertos demonstraram que a escrita é concebida como o domínio, a aprendizagem das letras e das palavras para assim formar frases e textos, considerando o valor sonoro e o registro gráfico de letras e palavras a partir de atividades que envolvem rimas, caça palavra, cruzadinha, formar palavras, ligar letras e palavras às figuras, juntar sílabas para formar palavras, dentre outras (Figura 8). “Ler e escrever, neste caso, não passa de mecanização de certas técnicas e decifração do código escrito” (KLEIN, 2011, p. 14). Conceber a escrita nessa perspectiva é desconsiderar a aprendizagem reflexiva, priorizando o desenvolvimento do pensamento sintético, reduzido ao

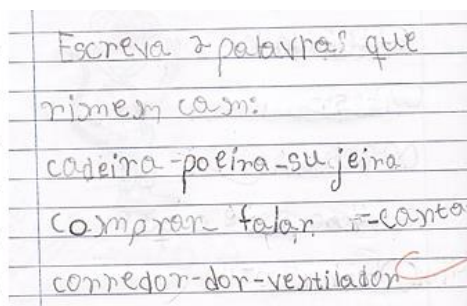


ensino de letras, sílabas e palavras “muitas vezes desmembrado de significado e sem relação com situações cotidianas de vida” (KLEIN, 2011, p. 34).

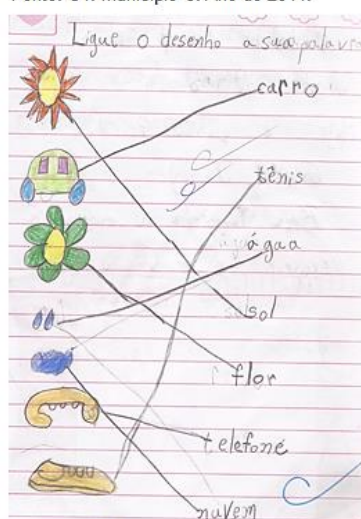
Figura 8 – Escrita: domínio e grafia das letras



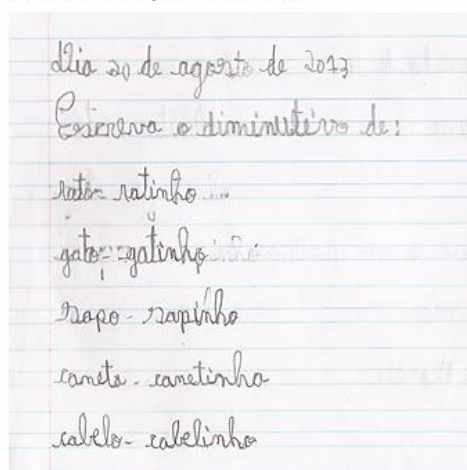
Fonte: C1. Município 3. Ano de 2014.



Fonte: C1. Município 6. Ano de 2013.



Fonte: C2. Município 6. Ano de 2014.



Fonte: C1. Município 1. Ano de 2013.

A partir da análise dessas e tantas outras atividades semelhantes, algumas inquietações tomam corpo ao refletir acerca de como a escola vem concebendo a escrita no processo de alfabetização. Assim, remete pensar que habilidades e competências com relação à escrita e, conseqüentemente, da leitura, ensina-se na escola atualmente? A concepção da escrita escolarizada tem sofrido mudanças com os constantes questionamentos e apontamentos dos estudos sobre letramento e alfabetização? As indagações provocam inquietações e reflexões sobre a práxis pedagógica na alfabetização e no letramento e de como, muitas vezes a prática tem de certa forma se distanciado do que a teoria aponta para o momento histórico atual. Neste sentido, Smolka (1996, p. 69) questiona:

Que escrita é essa que a criança aprende na escola que faz com que ela 'regrida' quando escreve o que pensa? Assim se comprova, mais uma vez, que a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o 'fluir do significado', a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura.

Evidencia-se que, embora já se observe vivências de conceber a escrita em relação de interação dos sujeitos com os contextos letrados, que se fazem necessários superar as limitações e entraves que concebem a escrita e o ensino de maneira desvinculada das práticas sociais de leitura e de escrita. Para tanto, há um longo caminho a percorrer. “[...] como dizia Vygotsky, ‘nem letras, nem palavras, mas ensinar a língua escrita’ (LAROCCA; SAVELI, 2001, p. 2015). No entanto, esse caminhar em direção a superar a concepção mecânica, repetitiva da escrita exige superar as concepções de como se ensina a escrita.

## **6.2.2 Concepção do ensino da linguagem escrita**

6.2.2.1 O ensino da escrita a partir da cópia, transcrição, repetição ou memorização.

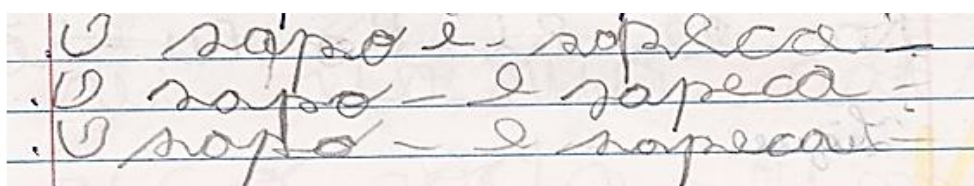
As propostas de ensino da linguagem escrita baseada na cópia, repetição, transcrição e/ou memorização encontram-se fundamentadas na concepção tradicional de ensino, assim como na corrente filosófica Behaviorista que “suruiu no final do século XIX e se disseminou na primeira metade do século XX” (KLEIN, 2011, p. 11). O associacionismo, uma das teorias psicológicas ligadas ao behaviorismo, “concebia o processo de alfabetização, uma aquisição mecânica de associação entre estímulos visuais e respostas sonoras. O sujeito da aprendizagem era passivo, apenas recebia o ensino e deveria aprender” (MOREIRA; ROCHA, 2013, p. 17).

Os excertos apresentados na figura 9 se aproximam da afirmação anterior e se distanciam da proposta de ensino numa perspectiva de alfabetizar

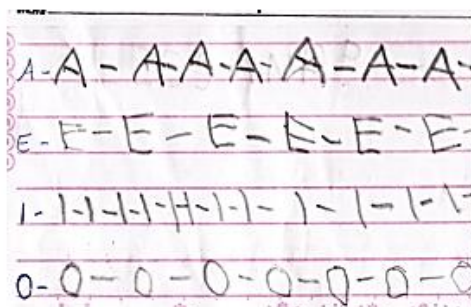
e letrar. A repetição de escrita na frase “o sapo é sapeca” não se apresenta contextualizada e remete a lembrar das frases presentes nas cartilhas, tendo em vista que “a preocupação inicial é com o processo de decodificação em detrimento do processo de compreensão e de construção de significados” da escrita pelo sujeito (KLEIN, 2011, p. 13).

Assim, o objeto da escrita é a aprendizagem da leitura pela codificação de letras, sílabas, palavras e textos, que geralmente, são de cartilhas. Neste sentido, KLEIN (2011, p. 13) escreve que “na concepção associacionista, ler significa simplesmente combinar vogais e consoantes”. Ou seja, a apropriação da escrita como atividade motora ensinada através de exercícios repetitivos, realizado por meio de cópia imitativa por parte do aluno dos registros escritos realizados pelo professor.

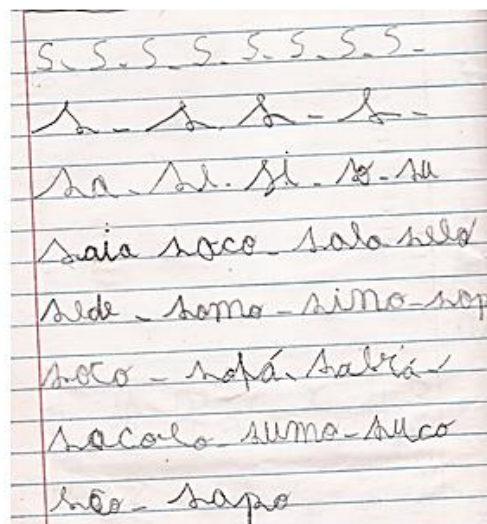
Figura 9 – Escrita: como treino viso motor



Fonte: C1. Município 2. Ano de 2012.



Fonte: C1. Município 4. Ano de 2013.



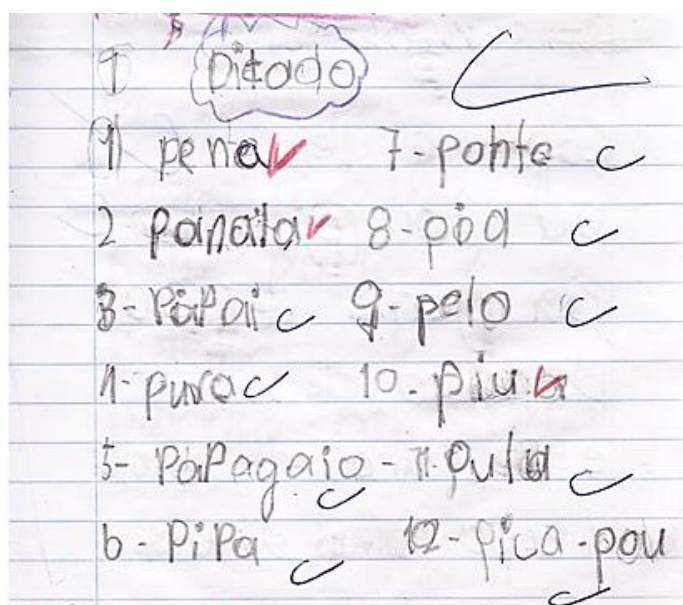
Fonte: C1. Município 1. Ano de 2012.

Durante a análise da escrita presente nos cadernos, encontrou-se, na maioria deles, o ensino da escrita baseado na realização de atividades de escrita iniciadas pelas letras, fonemas, formação de sílabas (consoante+vogal) e escrita de palavras com tais composições silábicas. Segundo Freire (1989, p. 19):

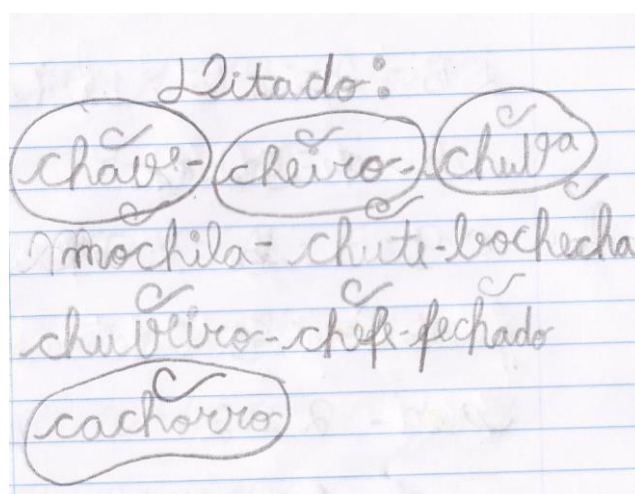
[...] seria impossível engajar-se num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos La- Le- li- lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse enchendo com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.

Nesta perspectiva, o ensino da escrita é passivo. As reflexões sobre o sistema de escrita alfabética em interação com o contexto social parecem não ser prioridades. Assim, nas atividades avaliativas tende-se a observar “a grafia correta das palavras, a pontuação e a acentuação adequadas” (KLEIN, 2011, p. 14), conforme se evidencia na figura 10 em que os erros de grafia nas palavras “pena”, “panela” e “piu” são marcados na cor vermelha chamando a atenção para o erro gráfico das palavras.

Figura 10–Ditado de palavras



Fonte: C1. Município 6. Ano de 2013.



Fonte: C2. Município 1. Ano de 2014.

Os excertos representados pelas Figuras 10 apresentam ditados de palavras. Pode-se observar no excerto retirado do C1, município 6, ano de 2013 que todas as palavras iniciam com a letra “P”. O evidenciado aponta para o ensino de letras e famílias silábicas com estrutura CV, na sua maioria por consoante+vogal. Nesse caso, acredita-se que o ditado tenha sido proposto com objetivo de treinar a escrita ortográfica e a grafia das mesmas segundo os padrões formais da escrita alfabética da língua escrita em comumente usada.

Na figura 10, excerto retirado do C2, M1, ano de 2014, também se evidencia que todas as palavras possuem dígrafo, “CH”+vogal. Ou seja, as sílabas: cha-che-chi-cho-chu, o que também se acredita ter sido usado para aferir a apropriação da ortografia das palavras com tais composições silábicas pelos alunos.

6.3.2.2 O ensino da escrita a partir de atividades diversas que permitem que elementos menores formem elementos maiores, e vice-versa.

O ensino da escrita é marcado pela disputa dos métodos de alfabetização, principalmente o sintético e o analítico. Durante a análise, observou-se que o ensino da escrita se pauta nos métodos tradicionais de ensino. Evidencia-se que as atividades propostas na alfabetização presentes nos cadernos observados apresentam a escrita descontextualizada da escrita social, tendo em vista o considerável número de atividades propostas que se restringem a escrita de letras, sílabas e palavras para o ensino de fonemas e grafemas, como se a escrita se resumisse ao domínio da técnica de grafar letras, sílabas, palavras, frases.

Figura 11 – Escrita silábica



|   |   |
|---|---|
| SE PARE:  | SE PARE:  |
| CHUVA = CHU - VA <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">1</span> ✓        | FLOR = FLO - RES <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">2</span> ✓          |
| CHAVE = CHA - VE <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">1</span> ✓        | FLOR = FLOR <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">1</span> ✓               |
| CHÁ = CHÁ <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">1</span> ✓               | FLORESTA = FLO - RES - TA <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">3</span> ✓ |
| CHINELO = CHI - NE - LO <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">3</span> ✓ | CLIMA = CLI - MA <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">2</span> ✓          |
| CHUCHU = CHU - CHU <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">2</span> ✓      | CLORO = CLO - RO <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">2</span> ✓          |
| CHEGADA = CHE - GA - DA <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">3</span> ✓ | PLACA = PLA - CA <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">2</span> ✓          |
| CHUTE = CHU - TE <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">2</span> ✓        | PLANETA = PLA - NE - TA <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">3</span> ✓   |
|   | GLOBO = GLO - BO <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">2</span> ✓          |
|   | PRIMO = PRI - MO <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">2</span> ✓          |

Fonte: C1. Município 5. Ano de 2013.

Fonte: C1. Município 5. Ano de 2013.

Na figura 11, excerto retirado do C1, M5, ano de 2013, percebe-se que todas as palavras escritas na lista iniciam com a mesma família silábica, o que coloca em evidência atividade em que há a valorização dos elementos silábicos da escrita, a escrita ortográfica de palavras. Quando o professor, no ensino da linguagem escrita trabalha de maneira reflexiva “esse aspecto com os alunos possibilita que eles percebam que a língua falada pode ser segmentada, ou seja, a frase pode ser dividida em palavras. As palavras em sílabas e as sílabas separadas em letras” (KLEIN, p. 60). No entanto, torna-se insignificante para o aluno, principalmente, quando o ensino fica desprovido de contexto. Quando o ensino da escrita, seja as partes menores (letras, sílabas, palavras, frases) ou textos deixando de lado sua utilização nos contextos sociais, acaba sendo atividade sem sentido (LEITE, 2001). O autor escreve ainda que o ensino da escrita fundamentada na concepção tradicional com base nos métodos sintéticos e analíticos da escrita, geralmente inicia-se pelo registro de:

[...] vogais, seguindo-se uma combinação de consoante labiais com vogais (ba-be-bi-bo-bu) e, a partir daí, chegar à formação das

primeiras palavras por duplicação dessas sílabas (boba, bebê, babá), ou então parte-se de palavras inteiras para chegar ao reconhecimento de seus elementos, sendo estes a sílabas ou a letra (LEITE, 2001, p. 187).

Corroborando, Klein (2011) aponta que ensinar a escrita tendo o texto como base de início e fim desta, não implica abandonar o ensino das unidades menores (letras, sílabas e palavras), pelo contrário, é ensinar numa perspectiva que a escrita ensinada na escola não fique alheia às quatro paredes desta. E, sim, que o sujeito da aprendizagem estabeleça relação da escrita escolar com a sua prática cotidiana, seja ao ler uma placa, um rótulo, um bilhete, uma receita, enfim, um leque de possibilidades de contato com a escrita social.

A criança precisa conhecer uma série de convenções em relação à língua escrita para se alfabetizar. Contudo, o conhecimento do código deve se basear em textos com os quais a criança se defronta diariamente. O professor deve trazer para sala de aula revistas, jornais, livros de literatura infantil, bula de remédios, placas, entre outros (KLEIN, 2011, p. 66).

Neste sentido, Moraes; Albuquerque e Leal (2005, p.195) acrescentam que:

[...] as críticas às práticas de ensino da leitura e da escrita centradas em atividades de codificação e decodificação acabaram por dicotomizar os processos de alfabetização e letramento, e isso trouxe sérios prejuízos à vida escolar de muitos alunos.

Assim, as atividades de formar palavras, escrita de lista de palavras com sílabas trabalhadas, atividades de formar textos com recorte de frases, entre outras atividades que podem ser propostas e trabalhadas com as crianças no processo do ensino da linguagem escrita passam a ser questionadas, ou até mesmo o professor sente-se inseguro, se deve ou não propor tais atividades. No entanto, o que provoca inquietações não são essas atividades propostas, mas sim, como estas muitas vezes são desenvolvidas, vazias de sentido e de significado, distantes do ensino em uma perspectiva de alfabetizar e letrar. Janoski et al (2006) escrevem que:

A proposta de alfabetizar letrando rompe definitivamente com a divisão entre o 'momento de aprender' e o 'momento de fazer uso da aprendizagem'. Estudos lingüísticos propõem a articulação dinâmica e reversível entre 'descobrir a escrita' (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), 'aprender a escrita' (compreensão de regras e modos de funcionamento) e 'usar a escrita' (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito) (JANOSKI, *et. al.* 2006, p. 8).

Sendo assim, o ensino da escrita no processo de alfabetização e de letramento o ensino das unidades menores (letras, sílabas, palavras, frases e textos) são trabalhos simultâneos e a apropriação das habilidades da escrita e seus usos nos contextos sociais se desenvolvem de maneira dialética são “condições prévias para níveis mais elevados do letramento da criança, as habilidades de uso dos instrumentos de escrita e de manipular os suportes” (JANOSKI *et al* 2006, p. 8).

#### 6.2.2.3 O ensino da escrita a partir da produção textual pela criança

Os cadernos escolares revelam por meio dos registros “indícios de práticas, demonstram escolhas e opções teóricas e metodológicas das professoras, concepções de língua e ensino” (PORTO; PERES, 2011, p. 58). No entanto, a análise de tais documentos também tem suas limitações tendo em vista que nem tudo o que é ensinado, falado, realizado em sala fica registrado no caderno do aluno, “nem o que está registrado foi efetivamente ensinado ou aprendido” (PORTO; PERES, 2011, p. 58). Mesmo com suas limitações, o estudo de cadernos de alunos permitiu evidenciar muito do que está sendo realizado efetivamente em sala de aula, principalmente no processo de aprendizagem da escrita. Conforme escreve Leite:

A escola como ambiente alfabetizador tem como desafios transformar o objeto de ensino-a escrita- em objeto de aprendizagem, conciliar essa aprendizagem com os propósitos lingüísticos (a construção de sentido) e sociais (os usos nos diversos contextos) e ainda favorecer ao sujeito a ampliação das suas possibilidades comunicativas (2010, p. 118).

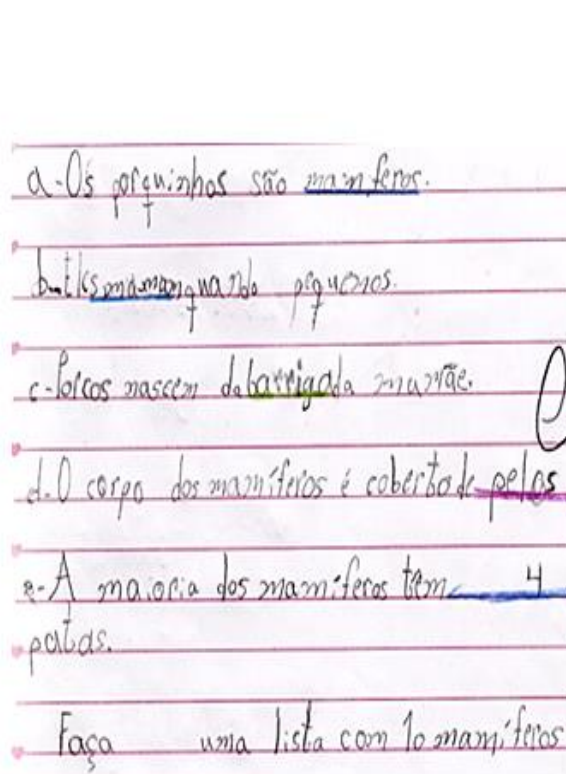
Diante disso, na análise dos cadernos observaram-se também atividades de escrita contextualizada. Embora a maioria dos excertos aponte



para o ensino da escrita fundamentada na concepção tradicional (sintética, analítica ou mista), encontrou-se a concepção do ensino de escrita em uma perspectiva de alfabetizar e letrar. Conceber o ensino da linguagem escrita no processo de alfabetização e letramento é “ensinar a língua materna tendo como metas o efetivo uso da escrita e a inserção do sujeito no mundo letrado” (LEITE, 2010, p. 133).

Na figura 12, apresentam-se excertos extraídos de um dos cadernos analisados. O primeiro excerto apresenta a capa do livro “Os três porquinhos”, como material ou texto base que desencadeou o desenvolvimento de outras atividades de escrita, entre elas, produção de texto, conforme demonstram os excertos seguintes.

Figura 12 – Escrita: texto e contexto



Fonte: C2. Município 6. Ano de 2014.



Fonte: C2. Município 6. Ano de 2014.



Fonte: C2. Município 6. Ano de 2014.

Escreva a história e troque os desenhos pelas palavras.

Os três porquinhos  
Era uma vez três porquinhos.  
Eles viviam perseguidos  
pelo lobo mau. O primeiro porquinho  
resolveu fazer uma casa de palha. O  
lobo mau soprou e a casa desabou.

O segundo porquinho fez uma casa de varas.  
O lobo mau soprou e a casa?

Desabou.

O terceiro porquinho fez uma casa de pedra.  
O lobo mau soprou e a casa  
ficou.

O lobo mau entrou pela chaminé  
da casa e lá morreu assado e  
entelado. Fim

Fonte: C2. Município 6. Ano de 2014.

Esta é a capa de um livro.  
Que livro é este?  
R: Os três porquinhos

Que cores aparecem nesta capa?  
R: amarelo, azul, roxo, laranja, verde, melão, marrom, cor de pele.

Circule o nome das autoras.  
Faça um X no ilustrador.  
Sublinhe quem coloriu os desenhos.

Fonte: C2. Município 6. Ano de 2014.

1- Circule na história a palavra ~~lobo~~.

2- Escreva 2 palavras com

la-laba-lápis

k-leite-legumes

li-limão-lilicas

lo-lobo-louco

lu-luta-lucas

3- Escreva uma rima para

minha minhau

florista-vesta

festança-pença

petisco-risco

criancinha-menininha

lobo-olho-culto

Fonte: C2. Município 6. Ano de 2014.

Conceber o ensino da linguagem escrita em uma perspectiva de alfabetizar e letrar, não é “abandonar o aluno à própria sorte” (LEITE; COLELLO 2010, p. 142), desconsiderando a relevância do papel mediador do professor para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino da linguagem escrita, tampouco relegar a construção do conhecimento da escrita ao espontaneísmo (LEITE; COLELLO, 2010).

Alfabetizar em uma perspectiva de letramento requer o ensino dos fonemas e grafemas de maneira reflexiva em relação com escrita que circula socialmente os mais diversos contextos. Conforme observa COLELLO (2013, p. 2) o ensino da escrita numa perspectiva de alfabetização e letramento parte

de propostas pedagógicas em que o aluno coloca-se ou é colocado em interação com os,

[...] usos da escrita; relações entre imagem e texto, oralidade e escrita, dialetos e escrita, gêneros textuais e suportes da escrita; variações quantitativas e qualitativas da escrita (com quantas e com quais letras escrever); dimensão fonológica (o valor sonoro das letras); e convencionaisidades do sistema. São aspectos de um saber (uma verdadeira cultura letrada) que, inevitavelmente, pressupõem a reflexão metalinguística, isto é, remetem a uma aprendizagem relacionada à capacidade de pensar e compreender a língua e seus usos (e não de decorar palavras, regras ou normas).

A aprendizagem de conhecimentos sobre a escrita que é ensinada na escola quando encontra contexto, sentido e significado fora da escola “possibilita à criança compreender que todos os participantes daquela cultura e língua podem ler aquilo que está escrito” (KLEIN, 2011, p. 68). Neste contexto, Leite e Colello (2010) ressaltam a relevância do papel do professor na organização e sistematização das intervenções didáticas no sentido de

[...] ‘intensificar a inserção do aluno no contexto da cultura escrita’, uma metodologia de trabalho que, justamente por não ser prefixada, tem a chance de se construir ao longo do processo em estreita sintonia com os estudantes e as especificidades do contexto escolar (LEITE; COLELLO, 2010, p. 142).

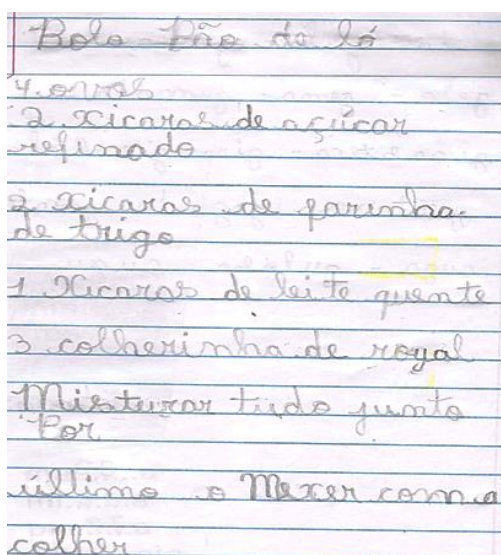
Observa-se que conceber a escrita enquanto linguagem instrumento de interação faz uma grande diferença na concepção e no desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem. Passando-se a conceber a escrita muito mais do que a apropriação da técnica da língua escrita e da leitura baseada na codificação e decodificação em que o aluno é visto como um ser passivo, que realiza as atividades propostas sem refletir sobre o processo da escrita, tão pouco fazer inferências e articulá-la a contextos sociais (MATENCIO, 2012).

Segundo Matencio (2012), conceber a escrita enquanto linguagem, como instrumento de interação dialógica entre os sujeitos, é propor o ensino ao aluno e a este possibilitar aprender:

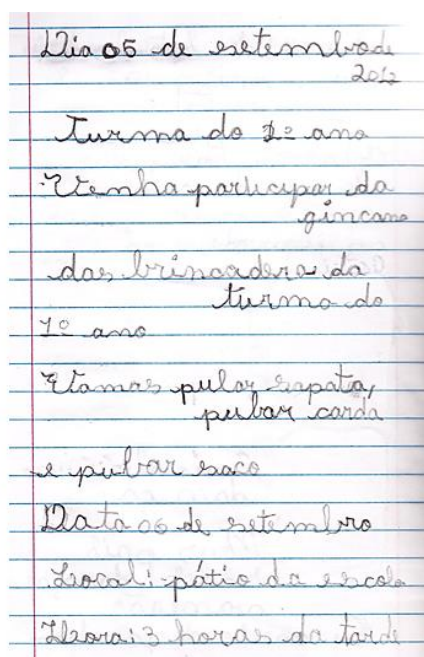
[...] não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social (FUZA, 2011, 490).

A linguagem escrita enquanto instrumento de interação, embora com menos ocorrência, apareceu entre as atividades propostas no ensino da escrita em cadernos analisados como: escrita de bilhetes, convites, receitas, dentre outras atividades, em que se acredita que o sujeito dê significado e sentido para a escrita escolar por estabelecer relação com seu cotidiano (Figura 13).

Figura 13 – Textos de circulação social



Fonte: C1. Município 1. Ano de 2012.



Fonte: C1. Município 1. Ano de 2012.

Torna-se evidente que a maneira como o professor concebe a escrita influencia diretamente o ensino desta. Nesta perspectiva, Klein (2011, p. 69) corrobora quando escreve que:

[...] A escrita significativa é aquela escrita que representa algo importante para a criança. Escrever seu próprio nome, um bilhete para os pais, solicitando uma autorização para ir a um passeio da escola, uma carta a algum amigo, um cartaz, divulgando uma exposição que a sala fará no final do mês entre outras atividades.

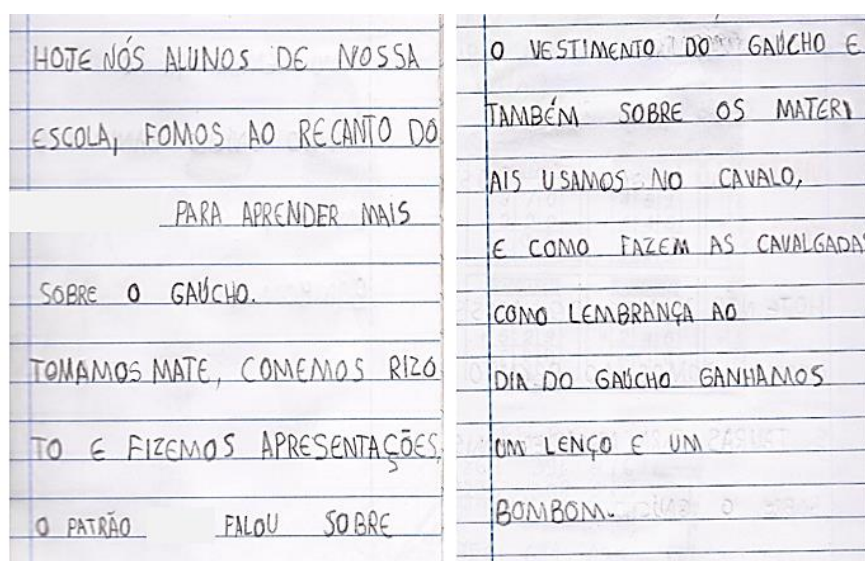


Desse modo, todo este contexto de discussões tem permeado o cenário educacional sobre a alfabetização e o letramento, e tem provocado dúvidas e inquietações entre muitos educadores, relacionadas ao como desenvolver metodologicamente o ensino da escrita e da leitura. Melo e Magalhães (2013) apontam que não se trata de:

[...] letrar desconsiderando a importância do alfabetizar, nem letrar desmerecendo a necessidade de se alfabetizar, mas é compreender que o letramento só fará sentido para aqueles que são usuários competentes da escrita alfabética e a escrita alfabética só fará sentido para aqueles que compreendem suas formas de uso (2013, p. 14).

Assim, os textos utilizados no ensino e linguagem escrita não são os propostos pelas cartilhas, mas são gêneros discursivos que circulam nos contextos sociais. Partindo dessa perspectiva, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17). O texto não é, portanto, instrumento usado para a leitura decodificadora de letras, sílabas, palavras e frases soltas sem sentido e significado. A seguir, apresenta-se a produção de texto materializado em um dos cadernos analisados, que indica maneira como a escrita se apresenta uma escrita contextualizada (Figura 14).

Figura 14 – O sentido e significado da escrita



Fonte: C2. Município 6. Ano de 2014.

Fonte: C2. Município 6. Ano de 2014.

Frente à discussão que se pretendeu estabelecer acerca do ensino da escrita a partir da produção textual pela criança, busca-se também o aporte teórico de Gonçalves (2013), que aborda sobre a complexidade que envolve o processo de aprendizagem da linguagem escrita, tendo em vista que aprendê-la requer “conhecimentos de natureza fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática, constituindo-se, assim, num processo bastante complexo a que corresponde grande variedade de abordagens teóricas e metodológicas” (GONÇALVES, 2013, p. 126).

[...] alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros. Porém, não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para a libertação e mudança social (GONTIJO, 2014, p. 14).

Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita é concebida enquanto um processo de interação discursiva, tendo em vista que desde ao nascer a criança está em contato com a palavra nas interações sociais, porém, muitas vezes, a leitura e a escrita ensinada pela e na escola fica distante da escrita presente na sociedade, haja vista a grande diversidade de sujeitos que se faz presente diariamente em sala de aula. Sendo assim, o ensino da linguagem escrita requer que a atividade proposta pelo professor possibilite a apropriação de habilidades e competências tanto da escrita quanto da leitura a todos os sujeitos envolvidos.

#### 6.2.2.4 O ensino da escrita fazendo uso do texto e de lista de palavras para leitura e interpretação

As recentes discussões sobre o letramento na área da educação têm promovido pequenas alterações na prática de muitos professores, mediante a proposição de algumas atividades pedagógicas que incluem gêneros discursivos (KOERNER, 2010). Com a análise dos cadernos observou-se que

os gêneros discursivos apareceram como um meio para ensinar o Sistema de Escrita Alfabético: letras, sílabas, palavras, pouco se encontrou de atividades que contextualizavam a funcionalidade desses gêneros no seu efetivo uso pelos sujeitos nos contextos sociais. Em outras palavras, há uma dissociação entre alfabetização e letramento, pois a escola ainda esta mais preocupada em ensinar a escrita deixando de lado, muitas vezes, o uso social desta. Muitos professores utilizam os gêneros de discurso na sala de aula, porém pouco explora o uso desses pelo sujeito no seu dia a dia. Acredita-se que é um processo de aprendizagem docente que aos poucos ganhará corpo a medida que o professor for se apropriando, realmente de conhecimentos teóricos que lhe que contribuirão para a sustentação de práticas pedagógicas significativas a partir da utilização dos gêneros discursivos no ensino da linguagem escrita.

Conforme Cerutti-Rizzatti (2012), por um lado há uma ampliação desmedida do termo letramento e, por outro, em movimento oposto, pode “ocorrer uma circunscrição desse mesmo uso, concebido à luz de perspectivas cognitivistas internalistas de língua escrita” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 292). Após contrapor estes possíveis fenômenos, a autora chama atenção para o fato de que poucos educadores têm acesso a estudos aprofundados sobre letramento, sendo que muitos apenas conhecem pelos cursos de formação de professores oferecidos, contudo, na maioria das vezes com fragilidade teórica, tornando-se um limitador na efetividade pedagógica na alfabetização em uma perspectiva de letramento. Essa preocupação fica evidente no seguinte trecho:

Educadores tendem a ser temporariamente convencidos a uma mudança de postura didático-pedagógica, sem, no entanto, haver a devida apropriação conceitual acerca das razões pelas quais as mudanças são propostas. Assim, com base, na maioria das vezes, em aportes teóricos frágeis ou lacunares, educadores tendem a assimilar, em suas falas e em suas ações, conceitos e teorias novos sem a devida segurança e solidez. Daí para a retomada de posturas antigas parece ser apenas um passo (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 304).

Neste sentido, com base em experiências e vivências de sua trajetória escolar e profissional, o professor desenvolve o fazer docente no processo de ensino da linguagem escrita com base no que se apropriou em algum momento de sua vida. Matencio (2012) observa que embora tenham sido ampliadas as

discussões acerca da alfabetização e do letramento em congressos, eventos e cursos de atualização, tem sido insuficientes para sanar as lacunas de uma formação de professores “dificultado que avanços na pesquisa em língua materna interajam com a prática de ensino e aprendizagem (MATENCIO, 2012, p. 81).

Os excertos de atividades no ensino da escrita apontam, ora para o ensino baseado na concepção tradicional, para a escrita ensinada a partir de contextos significativos, compreendendo, assim, a linguagem enquanto instrumento de comunicação e interação. Deste modo, os diferentes gêneros textuais: cantiga, receita, poema, poesia, música, são poucos explorados para o ensino do sistema de escrita alfabética, ou seja, são colados nos cadernos, porém, pouco ou nada se encontra quanto à exploração destes para outros fins de escrita ou que relaciona a finalidade destes nos contextos letrados.

Neste sentido, por meio de atividades em alguns cadernos observou-se um movimento em que aponta para o uso de gêneros textuais que exploram o uso destes socialmente, a exploração destes para o ensino da codificação e decodificação no processo de aprender ler e escrever. Porém, o que chamou atenção foi que cadernos mostram o ensino da escrita, na sua maioria, fundamentada no método sintético do começo ao fim do caderno, outros trazem o ensino com base no método analítico. Outros ainda trazem a mistura dos dois já citados e ainda perceberam-se propostas que apontam para a alfabetização e o letramento com gêneros discursivos.

Com análise de registros de nomes dos professores nos cadernos observou-se que em alguns municípios permaneceram os mesmos professores durante os três anos do recorte temporal dessa pesquisa, em outros há uma rotatividade de professores. Observou-se, também, que em escolas em que permaneceram os mesmos professores as atividades foram praticamente as mesmas de um ano para outro ano. Ainda, observou-se que quando houvera duas turmas no mesmo ano, na mesma escola em uma das escolas as atividades eram as mesmas nos distintos cadernos, embora com professores diferentes. Já em outra escola, no mesmo ano, com diferentes professores as atividades eram completamente diferentes.



Diante do exposto, evidenciou-se que em algumas escolas há o planejamento coletivo, já em outras, se há não ficou evidenciado por meio das atividades propostas no ensino da escrita que se encontram materializadas nos documentos estudados.

Figura 15– Lista de palavras e texto para leitura

PARA LER :

|        |        |        |      |
|--------|--------|--------|------|
| PATO   | PATA   | PEÑA   | PINO |
| PICA   | PINO   | POVO   | POTE |
| PULO   | PULA   | PARA   | PARE |
| PAPO   | PAI    | PELÉ   | PAU  |
| PANELA | PIPOCA | PALITO |      |
| PACOTE | PICOLÉ | PIADA  |      |

Fonte: C2. Município 5. Ano de 2014.

# LEIA:

GELO - GIRAFa - GEMA  
GEMADA - GIBI - GIRA  
GEMIDO - GELADO - GEADA  
PÁGINA - GELADA - VAGEM  
RUGIDO - REGIME - GIRAFa  
GENTE - MÁGICO - MÁGICA

Fonte: C1. Município 5. Ano de 2012.

Vamos copiar e Ler as  
palavras do texto com Bb:  
Bambina - bolinha - bela - beir  
bolada - batia - bola - bate -  
bule - boneca - brincar.  
Quais palavras tem:  
ba - Bambina - batia -  
be - bela - beir  
bi - Bambina - batia -  
bo - bola - bolada - bola -  
boneca -

Fonte: C2. Município 1. Ano de 2012.

RABICÓ  
Rabicó é um leitão de estimação de Narizinho.  
Ele é um porco medroso, comilão e muito atrapalhado.  
Vive correndo atrás da Tia Nastácia, que é louca para botá-lo na panela.

1-RETIRE DO TEXTO UMA PALAVRA COM :  
UMA SÍLABA: ele  
DUAS SÍLABAS: leito  
TRÊS SÍLABAS: porco  
DIMINUTIVO: Narizinho  
AUMENTATIVO: comilão

2-VAMOS AUMENTAR ?  
PORCO: porquinho  
PANELA: panelinha

3-AGORA, VAMOS DIMINUIR ?  
PORCO: porquinho  
PANELA: panelinha

Fonte: C2. Município 6. Ano de 2012.

Conforme figuras 15, observa-se no excerto C2 do M5, ano de 2014 que a lista de palavras composta de estruturas silábicas– por exemplo, pa-pe-pi-po-pu – “não engloba todos os valores sonoros que atribuímos às vogais e consoantes” (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 23), pois, as palavras compõem-se de consoante e vogal excluindo “outras variações sonoras, o que certamente dificultará a leitura” (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 23), e a escrita de outras palavras compostas por estrutura silábica diferente como, “PRATO”, “PLANETA”, “PLANTA”, dentre outras, composições silábicas com grafemas e fonemas diferentes. Corroborando Vigotski (1994, p. 155-156) escreve que:

O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão na escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita deve ser algo que a criança necessite. [...] a escrita deve ter significado para as crianças, [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. [...] Dessa forma, uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro.

Assim, defende-se uma proposta de ensino que ensine a escrita enquanto produto cultural, transpondo os métodos que consideram o sujeito aprendente como se este fosse uma tábua rasa da qual precisa ser ensinado por partes, geralmente pelas chamadas “sílabas simples” compostas por CV e somente posteriormente as denominadas de complexas, as quais se compõem por CCV, VC, entre outras. Conforme escreve Soares (1985) embora complexo, o ensino da linguagem escrita requer um trabalho sistemático com intencionalidade de que o sujeito ao aprender o grafema das letras se aproprie também dos diferentes fonemas que determinada letra poderá ter.

Com base na prática docente no campo da alfabetização, tem mostrado que as crianças desde muito cedo conseguem compreender a escrita e seus desdobramentos de grafemas e fonemas. No entanto, a escola, em sua maioria, conforme essa pesquisa aponta, ainda está arraigada às concepções que já não atendem as expectativas do contexto atual. As crianças chegam às escolas com uma bagagem incrível de conhecimentos sobre a escrita e na maioria das vezes a bagagem cultural da criança é ignorada. Assim, “perde-se tempo” em ensinar tudo separadamente, conforme durante muito tempo foi feito na história da alfabetização no Brasil. Ou melhor, ainda se faz. Com um agravante ainda maior, pois torna a escrita um fardo fadonho para a criança quando não encontra sentido nem significado nas atividades de repetição de letras, sílabas “simples”, “complexas”, e assim, sucessivamente sem texto e sem contexto.

As indagações a que remete à pesquisadora inquietar-se frente ao momento em que a educação esta vivendo atualmente. Ao analisar as atividades propostas e materializadas nos cadernos são elementos instigantes que levam a repensar o que se está fazendo no chão da escola com relação ao ensino da linguagem escrita.

Também a partir da figura 15 é possível inferir que a atividade proposta no C2, M6, ano de 2012, possibilitou à criança pensar sobre as diferentes estruturas silábicas, a exemplo: um (uma sílaba), leitão (duas sílabas); porco-porquinho; panela-panelão; além do uso da letra maiúscula para os nomes próprios – Rabicó e Narizinho –, e letra minúscula para os nomes comuns. Nesta perspectiva, Vigotski (1993, p. 124) enfatiza que:


[...] a escrita também exige uma ação analítica deliberada por parte da criança. [...] Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estruturados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada, tem que pôr as palavras numa certa seqüência, para que possa formar uma frase. A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral.

Observa-se na atividade C2, M5, 2014 e C1, M5, 2012 e C2, M1, 2012, que compõem parte da figura 15, modelo de ensino que pouco ou nada motiva a criança para pensar sobre as diferentes composições de escrita de palavras, tendo em vista que segue os modelos da cartilha em que a escrita das palavras é a partir de famílias silábicas memorizadas. O excerto do C2, M6, 2012, também da figura 16 aponta a concepção do ensino da letra e da escrita a partir de diferentes composições silábicas. Com base nos registros encontrados nos cadernos, observou-se que o ensino da escrita baseia-se no método sintético, compostas por atividades de escrita basicamente de palavras.

Figura 16 - Uso de texto para leitura e com perguntas a serem respondidas com base no texto



Fonte: C2. Município 4. Ano de 2012.



Fonte: C2. Município 4. Ano de 2012.



Fonte: C2. Município 4. Ano de 2012.



Fonte: C1. Município 5. Ano de 2013.

Na figura 16 observa-se nos três excertos do C2, M4, ano de 2012 texto seguido de perguntas que foram copiadas e respondidas pela criança de acordo com as informações contidas no texto. Evidencia-se no alto do primeiro excerto o trabalho de escrita de estruturas silábicas de CV com a letra "Z". Atividades semelhantes a estas são decorrentes dos modelos encontrados em

cartilhas. Os alunos escrevem se apropriam da técnica da escrita, porém instigam nada ou muito pouco ao aluno a construir conhecimentos acerca da escrita enquanto instrumento de interação e comunicação social e cultural dos sujeitos. Observa-se que no excerto do C1, M5, ano de 2013, o acróstico com a palavra “PLANETA” a atividade remete a ter significado , pois as palavras escritas “lugar, animais, natureza, terra, água, seres vivos” e as frases curtas “a planta é importante” e “ a planta é linda” limitando-se a poucas palavras.

#### 6. 3.2.5 O ensino dos fonemas e grafemas do sistema de escrita alfabética

A aprendizagem dos grafemas e fonemas do sistema de escrita alfabético é condição necessária para que o sujeito desenvolva habilidades relacionadas às grafias de letras, sílabas e palavras. No entanto, Moreira e Rocha (2013, p. 13) escrevem que:

Aprender a ler pressupõe não só decifrar o código escrito, mas também interpretar e compreender os diversos gêneros textuais; aprender a escrever é não somente conseguir grafar o código escrito e refletir sobre as regras e especificidades da língua, estabelecendo a relação entre letra e som, mas também estar pronto a produzir diferentes tipos de textos adequados às distintas práticas comunicativas.

Assim, tão importante quanto aprender os fonemas e grafemas, é necessário aprender a escrita e seus usos concretos na interação entre os sujeitos falantes. Faz-se necessário ensinar e aprender que existem diferenças entre a escrita padrão e a variedade linguística de circulação social (GOMES; MONTEIRO, 2005) . “Significa que a oralidade e a escrita devem estar relacionadas e sendo estudadas sistematicamente” (GOMES; MONTEIRO, 2005, p.45).

Assim, aprender a escrever:

[...] é um processo construído nas interações e ações entre professores e alunos, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, por meio da linguagem. É, portanto, um processo discursivo que implica a elaboração conceitual da palavra que, por sua vez, só pode acontecer quando as pessoas se encontram e fazem uso da linguagem em seus grupos culturais (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 42).

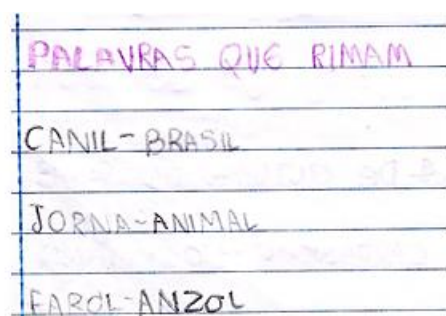


Nesse sentido, no processo de alfabetização e letramento, o trabalho com atividades que envolvem rimas contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica pelo sujeito contribuindo para o desenvolvimento da “[...] capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional” (SILVA; SEAL, 2012, p. 9). Corroborando Klein (2011, p. 60) escreve que:

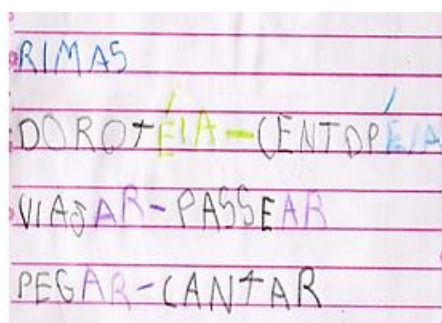
[...] consciência fonológica consiste em: perceber que as palavras tanto na modalidade oral quanto na escrita, podem ser segmentadas; que o texto compõe-se de frases; que as frases formam-se de palavras, as palavras de sílabas e as sílabas de letras. Consiste em perceber, também, que cada letra corresponde a um som, contudo, são poucas as letras que remetem a um único som.

Por meio da escrita e da leitura de palavras rimadas a criança sentirá prazer de ler e escrever. Porém, o ensino de rimas de palavras descontextualizadas torna-se mera repetição de sons e grafia de palavras com formação final de sílabas iguais ou semelhantes. A figura abaixo (Figura 17) apresenta excertos de atividades envolvendo a rima.

Figura 17 – Rimando com palavras



Fonte: C2. Município 4. Ano de 2013.



Fonte: C1. Município 4. Ano de 2013.

Assim, o desenvolvimento da consciência fonológica no ensino da escrita a partir de textos poéticos se torna significativo e possibilita ao sujeito o desenvolvimento da criatividade, fantasia e da ludicidade. A escrita de rimas por meio de textos poéticos possibilita “o brincar com as palavras como se brinca com bola, papagaio, pião. Só que bola, papagaio, pião de tanto brincar

se gasta, as palavras não [...]” (PAES, 1999, p. 4). Conforme escreve Klein (2011, p. 60):

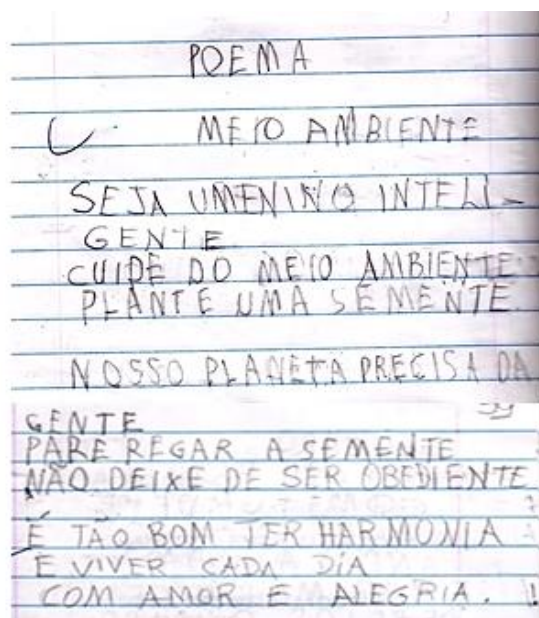
Nesse processo, o alfabetizando descobre que existem letras semelhantes com sons diferentes, e ainda notar que palavras que iniciam com as mesmas letras indicam coisas diversas. O professor alfabetizador pode trabalhar com rimas, trava-línguas, parlendas para desenvolver estas percepções. É importante que a criança perceba que a brincadeira que faz oralmente pode ser escrita.

Nesse sentido, o ensino da linguagem escrita em uma perspectiva de alfabetização e letramento requer a utilização dos gêneros discursivos do início ao fim dos processos, o que se pressupõe que possibilita a apropriação das habilidades da escrita não apenas pela técnica, também necessária, mas a aprendizagem da técnica da escrita considerando o que estiver mais próximo das experiências sociais da criança com a escrita.

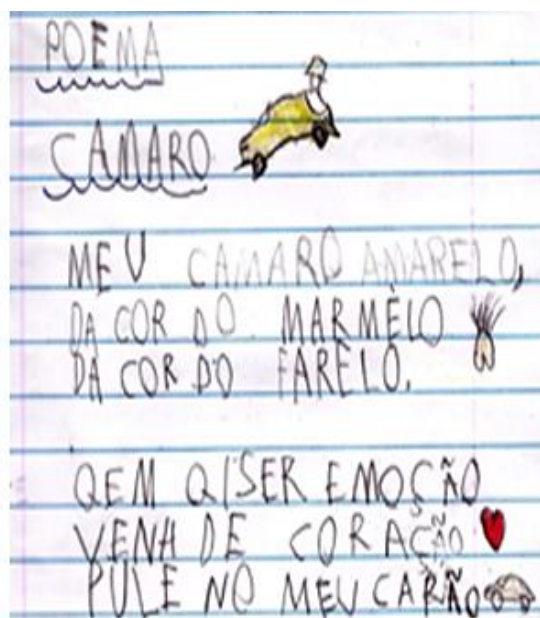
Na prática, isso significa trazer o mundo para dentro da sala de aula e, ao mesmo tempo, tornar a escola instância articulada ao contexto de vida. Significa lidar com diferentes possibilidades de interpretação, ampliando os mecanismos de comunicação e as possibilidades interlocutivas a partir do desenvolvimento de competências do ouvir, falar, ler e escrever. Nesse sentido, o desafio dos professores é investir na constituição do sujeito leitor e escritor, incorporando o significado político da formação humana (COLELLO, 2013, p. 2).

Para que a criança se alfabetize ela precisa conhecer como funciona o sistema de escrita alfabética, para tanto, necessita aprender as convenções que envolvem a língua escrita. No entanto, defende-se que a proposta de ensino da escrita seja baseada “em textos com os quais a criança se defronta diariamente” como: “revistas, jornais, livros de literatura infantil, bula de remédios, placas, entre outros (KLEIN, 2011, p. 65). Nesse sentido, faz-se necessário que o professor ao planejar as atividades a serem desenvolvidas escolha gêneros textuais que possam contribuir para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita e a sua função social. Trata-se de conceber a escrita e seus desdobramentos como encontro e interação entre os sujeitos, em razão pela qual os sujeitos “participam ativamente da construção linguística entendendo-a como espaço de efetiva comunicação e dialogia” (COLELLO, 2013, p. 1).

Figura 18– Poetizando com rimas



Fonte: C1. Município 2. Ano de 2013.



Fonte: C1. Município 2. Ano de 2013.

Nessa categoria, observou-se a diversidade de atividades que contribuem para a reflexão fonológica do sistema de escrita alfabético como: rimas, caça-palavras, cruzadinhas e as atividades que envolvem o ensino de letras e palavras de maneira isoladas de textos e contextos, que apareceram materializados na escrita presente em vários cadernos analisados, dos quais alguns excertos são apresentados na figura 19, aponta para o ensino voltado aos aspectos fonológicos e/ou ortográficos da escrita.

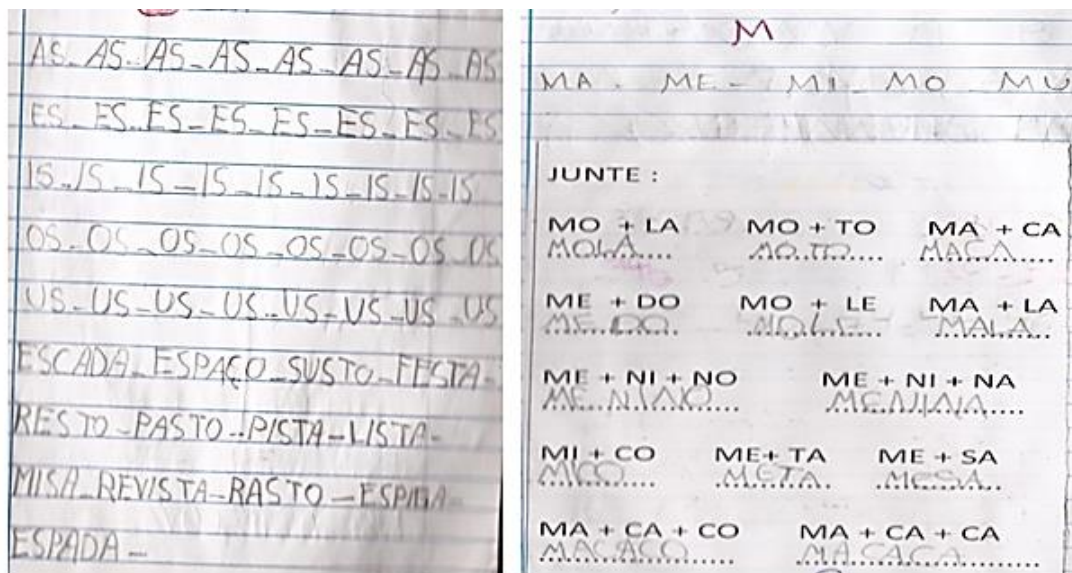
Figura 19- Caça palavras e cruzadinha





fortemente presente no ensino da escrita no campo de abrangência desta pesquisa, dos quais alguns excertos são apresentados na figura 20.

Figura 20 – Escrita de vogais e consoantes, palavras e mais palavras.



Fonte: C1. Município 5. Ano de 2012.

Fonte: C2. Município 5. Ano de 2014.

Os excertos da figura 20 tornam evidentes que as atividades propostas da escrita encontram fundamentos na concepção tradicional de ensino, mais especificamente no método sintético de escrita em que “Ler e escrever, neste caso, não passa de mecanização de certas técnicas e decifração do código escrito”, (KLEIN, 2011, p. 14). O método sintético teria fundamentado o ensino da escrita até o final do século XIX, quando, o método analítico passa a ser divulgado por um grupo de professores, mesmo com a reclamação por parte dos professores com relação a lentidão do método na aprendizagem, institucionalizou-se o método analítico “tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas” (MORTATTI, 2006, 7).

Neste sentido, Mortatti e Frade (2014, p. 171) observam que, “quando a língua é concebida como código, o processo de alfabetização fica centrado nos mecanismos de codificação (escrita) e decodificação (leitura)”.

O ensino da escrita fundamentado na concepção pedagógica tradicional propõe “um ensino mecânico, artificial e tarefeiro” (COLELLO, 2010, p. 80) tendo como objetivo principal o de “tornar compreensível o código e, para tanto,

as fórmulas encontradas acabam por artificializar a língua. Exemplos disso são as práticas de soletração e silabação que se desenvolvem com base em palavras estrategicamente escolhidas” (COLELLO, 2010, p. 80-81).

Observa-se que, embora desde 1980 os estudos sobre alfabetização e letramento tenham sido intensificados no Brasil, em sala de aula parece estar se mantendo a mesma concepção de tempos passados, à qual também estão vinculados os conteúdos na etapa de alfabetização, gerando uma rotinização de um modelo de ensino inicial de leitura e escrita, perpetuado, principalmente, pela concepção tradicional, como legado natural e imutável no interior da cultura escolar (MORTATTI, 2013). No entanto, Koerner (2010, p. 27) aponta em seus estudos, que, embora ainda pequenos, percebem-se movimentos “na direção uma prática pedagógica mais voltada para o letramento dos alunos, com a promoção de atividades relacionadas com práticas sociais com a escrita”, que, também, ficou evidente com a análise da escrita e do ensino de escrita presentes nos cadernos.

Ao finalizar a análise dos quadros com os excertos encontrados em cadernos de alunos que frequentaram o 1º ano em escolas urbanas dos municípios de abrangência desta pesquisa, é possível constatar que as atividades propostas no ensino da escrita, e materializadas nos cadernos, se assemelham. Muitas das atividades são recorrentes nas seis escolas dos municípios pesquisados, conforme apresentado nos quadros anteriores (6, 7, 8, 9, 10 e 11) em ordem decrescente de frequência com que aparecem.

Os registros escritos nos cadernos escolares analisados tornam evidentes o percurso pedagógico que está sendo desenvolvido nas escolas de abrangência dessa pesquisa, os quais revelam que os métodos sintéticos, prevalecem no ensino da escrita. Nesse contexto, acredita-se que enquanto professora que, que assim como outros alfabetizadores nos mais diversos contextos brasileiros estão em constante processo formativo na inquietude em buscar subsídios teóricos e práticos para traspor didaticamente propostas de ensino da linguagem escrita numa perspectiva de letramento. Nessa perspectiva, assim como Colello (2010, p. 108) também se acredita que,

[...] aprender a ler e escrever, no contexto da nossa sociedade é definitivamente dar um basta na concepção que, por tanto tempo, aprisionou a língua escrita no didatismo artificial da escola. É legítimo ensinar a língua escrita se ela estiver a serviço da inserção social, da participação democrática do sujeito na sociedade e do livre trânsito lingüístico em face das múltiplas possibilidades de se comunicar, ler o mundo e interpretá-lo.

Nesse cenário desafiador, em que a escrita ocupa os mais diversos espaços e tempos sociais, requer que a escola seja um ambiente alfabetizador. Para tanto, faz-se necessário “articular os processos de ensino aos de aprendizagem, estabelecendo com os alunos uma relação dialógica capaz de compreender seus saberes, erros, valores e motivações” (COLELLO, 2010, p. 117) por meio de planejamento flexível e contextualizado desenvolver propostas didáticas significativas e motivadoras.

Nesse sentido, alfabetizar letrando é muito mais do que “trazer os diferentes suportes e gêneros textuais para a sala de aula” (COLELLO, 2010, p. 119). Alfabetizar letrando é conhecer e compreender que existe pluralidade de experiências de leitura e de escrita fora da escola e por isso o ensino escolar da linguagem escrita precisa, possibilitar aos sujeitos, além da apropriação do sistema de escrita alfabética a apropriação de conhecimentos, habilidades e competências dos sujeitos em “lidar com os inúmeros propósitos sociais da língua” (COLELLO, 2010, p. 119).

Sendo assim, se há o desejo de construir propostas didáticas pedagógicas em que o ensino da linguagem escrita seja desenvolvido em uma perspectiva de alfabetização e letramento, faz-se imprescindível buscar bases teóricas que possibilitem compreender a dimensão social da aprendizagem da escrita. Isso exige conceber “a aprendizagem da leitura e da escrita como processos que fazem sentido antes e depois da escola” (COLELLO, 2010, p. 123).

Conceber o ensino da linguagem escrita na alfabetização e no letramento é compreender o sujeito enquanto ser histórico, cultural, social. Portanto, sujeito ativo, contextualizado. Nessa perspectiva o professor não é o único detentor do saber, pelo contrário, é um mediador do processo de ensinar e aprender, sujeito que ensina e aprende no percurso de sua trajetória de vida. A língua escrita institui-se no objeto de conhecimento “em práticas letradas

próprias do contexto sócio-histórico” (COLELLO, 2010, p. 123). Nesse sentido, o ensino deixa de ser imposto. As atividades propostas têm clareza teórica e conceitual com finalidades e objetivos claros para o professor e o aluno. Sabe-se que há um longo caminho a percorrer, porém, tem-se o desejo de contribuir para a continuidade da história da alfabetização e letramento, desejo este que está nas entranhas de muitos professores alfabetizadores, conforme observado a partir das experiências profissionais. Nesse processo histórico, cultural e social, o professor se constitui professor, é construído e constrói história, faz educação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa acerca da “Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita” possibilitou retomar parte da história da educação, principalmente da alfabetização e do letramento no Brasil, assim como das concepções pedagógicas e as implicações destas enquanto pano de fundo no ensino escolar. Permitiu observar, ainda, a importância que a escrita, a linguagem e os processos de ensino escolar possuem para a humanidade, uma vez que acompanham as mudanças sociais, históricas, econômicas e culturais; mas, por outro lado, também as promovem. Assim, compreende-se que o sujeito é resultado destes contextos, ao mesmo tempo em que é construtor de outras histórias.

A educação brasileira, em seu percurso histórico, vem sendo marcada por grandes desafios, por disputas de poder, encontros e desencontros, avanços e entraves no processo de ensino e de aprendizagem promovido na e pela escola enquanto instituição social. Diante disso tudo, das constantes e rápidas transformações que vêm ocorrendo na sociedade, decorrentes, dentre outros fatores, dos avanços tecnológicos e da inserção de instrumentos tecnológicos que tem provocado e exigido mudanças na maneira dos sujeitos se comunicarem entre si e com o mundo que o cerca, tem colocado, cada vez mais, a escrita em evidência. Tais mudanças têm demandando dos sujeitos competências e habilidades de ler, escrever até então desnecessárias, haja vista que estes estão inseridos em contextos sociais e culturais cada vez mais letrados. Neste sentido, a alfabetização e o letramento passam a ser temas recorrentes em pesquisas do campo educacional e por outros setores da sociedade, ganhando ainda mais relevância.

Deste modo, ao realizar a contextualização histórica da alfabetização e do letramento no Brasil, observou-se que, por muitos anos, a educação escolar foi delegada a poucos e, de certa maneira, negada para os filhos da classe trabalhadora. No entanto, com o desenvolvimento da sociedade, a escolarização, ou seja, o domínio da escrita passou a ser necessidade para o

contexto econômico. Com isso, a escrita e a leitura passam a ser ensinadas pela escola e ocorre a preocupação de como ensinar aos sujeitos, a escrita e da leitura; cenário em que o método sintético ganha espaço, surge as primeiras cartilhas com orientações para os professor de como ensinar a escrita aos alunos que chegavam às escolas.

Após longos anos de domínio do método sintético, com os estudos advindos da psicologia, começa-se a questionar este método de ensino e assim outros métodos foram surgindo, tal como o analítico, o misto, dentre outros, todos fundamentados em uma concepção pedagógica tradicional de ensino. Por volta de 1980, com os estudos da psicologia e da linguística, questiona-se a maneira como a alfabetização estava sendo desenvolvido, contexto em que chegam ao Brasil as discussões sobre o letramento e a necessidade de alfabetizar e letrar os sujeitos inseridos em contextos cada vez mais letrados.

O cenário educacional que, aos poucos, foi se configurando fomentou discussões, dúvidas, produções teóricas, estudos diversos apresentados em congressos sobre alfabetização e letramento que ganharam espaços nos eventos da área educacional. Assim, nas últimas décadas, muito tem se discutido sobre a alfabetização e, mais recentemente, sobre o letramento, frente aos desafios que têm se apresentado à educação, na medida em que não basta que o educando saia da escola sabendo ler e escrever, no sentido de codificar e decodificar símbolos, mas que seja capaz de dar sentido àquilo que escreve e lê; que compreenda a funcionalidade da linguagem para fundamentar o exercício da cidadania, um agir no mundo de forma crítica e autônoma.

Embora, nos últimos anos, com a universalização do ensino, “todos” tenham acesso à escola e a educação tenha tido avanços relevantes e significativos em todos os níveis de ensino, infelizmente a educação brasileira carrega em sua história as mazelas de todo um contexto social, econômico, político, cultural de dominação de poder, de escola dualista. O passado, não tão distante, deixa marcas que aos poucos se buscam superar. No entanto,

infelizmente, dados do IBGE, já citados no texto, apontam para taxa de 8,3 % de analfabetismo no Brasil, sendo o funcional ainda maior.

Neste sentido, a partir das análises realizadas ao longo da dissertação, tornou-se evidente que nos últimos anos as publicações brasileiras na área da educação têm focado a questão do letramento. Isso evidencia que os pesquisadores da área da educação têm demonstrado preocupação com o fato de que somente alfabetizar os alunos, de forma mecanizada e descontextualizada, já não está atendendo aos objetivos da escolarização nos tempos atuais.

A partir deste contexto, da trajetória escolar e profissional da pesquisadora, das inquietações suscitadas no dia a dia do trabalho com alunos no ciclo de alfabetização; a partir dos estudos teóricos existentes que apontam a necessidade de alfabetizar e letrar, enquanto processos distintos e indissociáveis, pesquisou-se acerca do ensino da escrita, a partir do chão da escola no sentido de responder a seguinte situação problema: **Quais as concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita estão presentes em cadernos das crianças pertencentes às classes de 1º ano do ciclo de alfabetização de escolas municipais urbanas dos municípios pertencentes a 32ª Gerência de Educação do Estado de Santa Catarina?**

Assim, a presente pesquisa verificou, com base em cadernos de 1º ano do Ciclo de Alfabetização, as concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita materializadas nos documentos em estudo. Para tanto, os cadernos foram analisados com base nas principais atividades presentes, na perspectiva metodológica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e sob a luz de vários teóricos da área da educação.

Iniciou-se um longo caminho, marcado por desafios, pelo contato com as escolas, trâmite do projeto no Comitê de Ética, coleta dos documentos, leituras, troca de ideias, inquietações, angústias, trabalho exaustivo... Tudo com o intuito de conhecer as concepções presentes no ensino da escrita em seis escolas urbanas de seis municípios da região oeste do Estado de Santa Catarina.



A análise apontou a presença de várias concepções pedagógicas refletidas em atividades mecanizadas, atividades de repetição e cópia, desvinculadas dos contextos dos educandos que frequentam as salas de aula, bem como a atividades que apontam para a concepção de escrita e de ensino da escrita em uma perspectiva discursiva e dialógica da escrita. Ademais, observou-se, embora com a disponibilidade do Programa Nacional do Livro Didático, muitas das atividades encontradas nos cadernos foram baseadas somente nos modelos propostos pelas cartilhas, que trazem temas, pseudo-textos e imagens, muitas vezes, descontextualizadas da realidade das crianças, de seu conhecimento de mundo.

Observou-se que os métodos tradicionais de ensino estão fortemente arraigados nos contextos escolares, principalmente quando se refere à concepção do ensino da escrita e, conseqüentemente, na concepção de escrita, do sujeito que escreve e as propostas e procedimentos didáticos utilizados. Atividades como separar e juntar sílabas para formar palavras, frases e textos escolares (historinhas narrativas; cantigas) ocuparam a maioria dos textos encontrados nos cadernos. Os gêneros textuais de maior circulação social como: receitas, placas, bilhetes, bulas, jornais, panfletos, entre tantos outros, pouco apareceram.

A pesquisa revelou, ainda, que as listas de palavras, frases e textos foram utilizadas, principalmente, para o ensino da língua escrita, visando ao domínio da codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras. Tendo em vista que se encontraram poucas atividades que instigasse o sujeito refletir sobre a linguagem escrita, com seus sentidos e significados, construídos historicamente. A escrita ensinada no contexto escolar pouco se relaciona com a escrita de circulação social, haja vista que os usos dos gêneros discursivos, ainda são insuficientes, apresentam-se timidamente no trabalho de ensino da escrita em uma perspectiva de alfabetizar e letrar.

A pesquisa revelou que mesmo que se encontrem muitas discussões sobre a necessidade de propostas didáticas pedagógicas numa perspectiva de alfabetização e letramento, na prática faz-se muito do ensino tradicional, identificado, por exemplo, na concepção de escrita enquanto domínio gráfico.

Ou seja, enquanto domínio da técnica da escrita a partir de atividades de codificação e decodificação, cópia, repetição. Observou-se também que o ensino da escrita segue uma ordem crescente de complexidade. Exemplo: vogais, consoantes, sílabas formadas a partir da junção de VC (vogal/consoante) e, posterior as sílabas chamadas complexas, formadas por CCV (consoante/consoante/vogal), dentre outras, foram marcantes nas atividades propostas.

No entanto, acredita-se que a dificuldade de superação deste modelo seja decorrente de o professor ainda não ter se apropriado realmente de conhecimentos profundos sobre alfabetizar e letrar, encontrando dificuldade de transpor propostas de ensino que já estão cristalizadas no contexto escolar.

O modo como o professor ensina hoje é resultado de sua trajetória escolar e profissional, marcada pelo ensino passivo. Faz-se hoje o que se fez com ele em sua trajetória acadêmica. Porém, o contexto social atual tem colocado o professor alfabetizador a vivenciar um momento da história da alfabetização e do letramento em que práxis, inquietações, buscas de superação de alguns paradigmas construídos historicamente e que já não satisfazem as necessidades atuais, sejam elementos que instigam, inquietam e motivam na busca de construção propostas metodológicas que dê conta de ensinar a escrita, e todos os seus desdobramentos, em uma perspectiva contextualizada da linguagem escrita.

Observa-se que há um movimento, perspectivas que apontam o desafio vivenciado pelos professores e a educação de um modo geral, com relação de construir uma educação de qualidade, de acesso e permanência de todos aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, entre eles a escrita. Tem-se convicção de que as mudanças necessárias na educação, e consequentemente, na alfabetização e no letramento requerem que o professor sinta-se desafiado a buscar meios de ensinar significativamente para quem aprende, mas também para quem ensina.

Nessa perspectiva, os excertos de atividades apontaram, também, para a perspectiva de concepção da escrita enquanto linguagem de interação discursiva entre os sujeitos nos mais diversos contextos. Observou-se que, por

ora, a proposta segue o viés baseado em um ensino contextualizado da escrita, ao ponto que logo adiante se observa atividades fundamentadas em uma concepção tradicional. Isto mostra o movimento dialético, embora ainda pequeno, que se vivencia atualmente nas escolas, na formação inicial e continuada do professor, nas políticas públicas, nos documentos bases, enfim, na educação como um todo.

Ainda, chama atenção a presença de poucas atividades referentes à produção de texto nos cadernos. Foram poucas as produções realizadas espontaneamente pela criança. Observou-se que, em sua maioria, os textos encontrados são excertos de livros didáticos (coleção para professores), os quais foram utilizados como suporte para o ensino do sistema de escrita alfabético. Assim, por meio do que a pesquisa aponta, acredita-se que se tem um longo caminho a percorrer. Neste percurso realizado pela pesquisadora com o desenvolvimento desta pesquisa, sentiu-se a necessidade de aproximar as pesquisas e os resultados destas do contexto escolar, visando conhecer o que se efetiva nestes espaços, além do que aproximar mais o professor do leque teórico de temáticas relevantes que circulam no cenário educacional e que, às vezes, são pouco exploradas nas formações e no dia a dia do professor, as quais poderiam contribuir com prática pedagógica desenvolvida.

Neste percurso, momento ímpar que vive a educação brasileira, entre outros apontamentos, registra-se o relevante papel das universidades neste contexto, tendo em vista que são as instituições formadoras dos profissionais que ensinam nas escolas. Tem-se evidenciado que muitos dos profissionais que chegam atualmente nas salas de aula, mais especificamente neste caso aos professores do 1º ciclo de alfabetização, por vezes, sentem-se com medo, inseguros, desconfortáveis e despreparados para propor atividades de ensinar. Acredita-se que a dificuldade em transpor didaticamente uma proposta de ensino da escrita em uma perspectiva de alfabetizar e letrar seja decorrente, também, da insuficiência de conhecimento teórico. Com base nas experiências pessoais e vivências profissionais, percebe-se que por outras vezes, o professor sente-se motivado, encorajado, comprometido, desafiado, preparado

para propor, desenvolver e mediar propostas pedagógicas a partir da concepção discursiva e dialógica da linguagem escrita.

A análise dos excertos possibilitou verificar atividades que buscaram superar a escrita mecanizada, repetitiva e descontextualizada, uma vez que se relacionavam reflexivamente com os contextos dos educandos. Assim, por meio destas atividades, o professor pode cumprir seu papel de mediador no contexto da aprendizagem, numa concepção de que a escrita é uma linguagem de interação humana e, portanto, precisa estar relacionada com o contexto das crianças que estão em sala de aula, de forma significativa.

Ante ao exposto, enquanto a pesquisa revelou as concepções de escrita presentes nos cadernos de alunos de 1º ano do ciclo de alfabetização, outras indagações emergiram e indicam possibilidades para o desenvolvimento de novos estudos e reflexões, principalmente aqueles que se aproximem da escola: O que estará dificultando ao professor superar as limitações deixadas pelo ensino tradicional, principalmente no ensino da escrita? Quais têm sido os materiais que dão suporte didático para a escolha destas atividades? Quais têm sido as fontes de pesquisa do professor para o planejamento das aulas? Se o ensino da escrita na escola ainda não superou a concepção tradicional de ensino, terá ela superado na formação inicial de professores?

Verifica-se que há inúmeros desafios a serem enfrentados no que se refere às concepções e práticas pedagógicas, uma vez que, por motivos diversos, as atividades trabalhadas em sala de aula ainda refletem os objetivos de escolarização de décadas passadas, com características até mesmo anteriores ao período da ditadura militar. Essas práticas já não mais condizem com os desafios que têm se apresentado à educação na atualidade e podem estar relacionados com muitos dos fracassos escolares presenciados nos últimos anos.

Assim, acredita-se que as análises realizadas apontam para a necessidade de desenvolver novas políticas públicas de incentivo à formação continuada dos professores, a exemplo do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em contato direto e diário com seus educandos com qualidade, não na perspectiva de passar modelos, receitas, mas na perspectiva

e levá-lo a ver possibilidades de ensinar a escrita e todos os aspectos por ela envolvida, de outras maneiras que não as heranças deixadas e arraigadas do ensino tradicional.

Acredita-se que muitos professores carecem de domínio teórico sobre as concepções de ensino o que, de certa maneira, limita-o na elaboração de propostas de ensino e de encaminhamentos metodológicos a partir dos pressupostos teóricos de determinada concepção pedagógica. Assim, sem ter clareza e domínio teórico, por opção ou por confusão o professor repete as experiências vivenciadas em sua trajetória acadêmica. Assim, na maioria das escolas, se perpetuam as concepções que sempre dominaram o ensino no Brasil, principalmente do ensino da escrita, objeto de estudo desta pesquisa.

Contudo, a pesquisa também contribuiu para reavivar a trajetória de uma vida sonhada, sofrida, vivida intensamente, da mulher, mãe, agricultora e alfabetizadora. Possibilitou, ainda, a reconstrução da história com seus nuances, avanços, conquistas, fragilidades e inquietações, as quais tomaram proporções ainda maiores das do início desta pesquisa. Afinal, enquanto sujeitos inacabados, produtos e produtores de histórias. O professor, não nasce professor, mas se constitui professor neste percurso marcado por avanços, retrocessos, em que a práxis pedagógica apresenta-se de maneira indispensável para e na constituição e desenvolvimento do professor, sujeito em construção.

A pesquisa não acaba no momento de sua conclusão, mas neste processo de inconclusão a pesquisa aponta questões para a sua continuidade e o início de outras no campo da alfabetização e letramento. Conforme Walter Benjamin (1999), eis que a conclusão da obra não é uma coisa morta. Aqui também se pode falar de um nascimento. Ou seja, em sua conclusão, a criação torna a parir o criador.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: O que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 252-64, 2008.
- ALMEIDA, A. C. Ampliação da escolaridade é obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no Ensino Fundamental. In: ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas-PE, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Porto de Galinhas-PE, ANPEd, 2012, p. 1-17. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/111-gt10>>. Acesso em: 15 out. 2014.
- ALMEIDA, Anne. **Recreação, Ludicidade Como Instrumento Pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em: 13 de set de 2016.
- ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n.1, p. 1-13, 2010.
- AMOSC. Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina. **AMOSC: Aspectos Institucionais**. 2015. Disponível em: <<http://www.amosc.org.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/47457>>. Acesso em: 29 dez. 2015.
- ARANTES, V. A. Apresentação. In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010. p.7-11.
- ARENA, D. B. O pai é o papá: a versão de o bebê baba em Portugal. In: Reunião Anual da ANPEd, 31, 2008, Caxambu-MG, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Caxambu-MG, ANPEd, 2008, p. 1-17. Disponível em: <[31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-3930--Int.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-3930--Int.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- BAGGIO, Silvia L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal** (trad. Maria Ermantina G. G. Pereira). 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 2006.

BELMIRO, C. A. Um estudo das relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização. In: Reunião Anual da ANPEd, 31, 2008, Caxambu-MG, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Caxambu-MG, ANPEd, 2008, p. 1-16. Disponível em: <31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4348--Int.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa.** Campinas-SP: Papirus, 2008.

BORDIGNON, L. H. C. PAIM, M. M. W. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Momentos**. v. 24. n. 1. 89 -117, jan/jun, 2015.

BOSI, E. **Memória & sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: T. A. Editor, 1979.

BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.** Maria do Rosário Longo Mortatti (org.). – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

BRANDÃO, C. R. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILLI, P.; KRUG, A.; SIMON, K. (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: UFRGS/SME, 2000. p. 449-62.

BRASIL, SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos.** Brasília: SEF, 1997.

BRANDE, C.; MONTEIRO, H. O olhar dos alunos sobre os processos e tempos de aprendizagem da linguagem escrita. In: Reunião Anual da ANPEd, 26, 2003, Poços de Caldas, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Poços de Caldas, ANPEd, 2003, p. 1-4. Disponível em: <26reuniao.anped.org.br/posteres/carlabrande.rtf> Acesso em: 10 ago. 2015.

BRIGHENTI, C. **Povos indígenas em Santa Catarina.** 2012. 31p. Disponível em: <<https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

BRILHANTE, L. H. A. A. Alfabetização e Letramento: por uma proposta didática para alfabetizar letrando. 2010. p. 1-15. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT\\_04\\_01\\_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT_04_01_2010.pdf)>. Acesso em: 30 de outubro de 2014.

BRITO, A. F. *et. al.* **Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem?** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-3822-inf.pdf>. Acesso em: 13 de set. 2016

CAGLIARI, L. C. A leitura nas séries iniciais. **Leitura: teoria e prática**, n. 12, dez. 1988.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e lingüística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização sem o ba – be – bi – bo - bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAIADO, R. A notação escrita digital influencia a notação escrita escolar? In: Reunião Anual da ANPEd, 28, 2005, Caxambu-MG, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Caxambu-MG, ANPEd, 2005, p. 1-20. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CARDOSO, C. J. A dimensão reflexiva da linguagem escrita: apontando os desdobramentos de uma entrevista. In: Reunião Anual da ANPEd, 24, 2001, Caxambu, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Caxambu, ANPEd, 2001, p. 1-18. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt10>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTANHA, André Paulo. BITTAR, Marisa. Os professores e seu papel na sociedade Imperial. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/). Acesso em: 11 de setembro de 2016.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. MACIEL, Francisca Izabel Pereira. MARTINS, Márcia Fontes. **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: Uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 118, p. 291-305, 2012.

CHAGAS, L. M. M. A narrativa oral e escrita das crianças na fase inicial de alfabetização: reflexões sobre uma atividade de ensino. In: Reunião Anual da ANPEd, 31, 2008, Caxambu-MG, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Caxambu-MG, ANPEd, 2008, p. 1-16. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4257--Int.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.



CHAGURI, J. P.; JUNG, N. M. Letramento no Ensino Fundamental de 9 anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais. **Educ. Pesqui**, v. 39, n. 4, p. 927-42, out./dez. 2013.

COELHO, S. M. **Alfabetização na perspectiva histórico-cultural**. [ca. 2000]. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/alfabetizacao\\_perspectiva\\_historico\\_cultural.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/alfabetizacao_perspectiva_historico_cultural.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2014.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-127.

\_\_\_\_\_. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária: São Paulo, 2014. p.169-186.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: dimensões do ler e escrever e implicações pedagógicas**. Disponível em: <<http://www.silviacolello.com.br/itens-comminiatura/hqya78x723/Alfabetiza%A7%C3%A3o-dimens%C3%B5es-do-ler-e-escrever-e-implica%C3%A7%C3%B5es-pedag%B3%B3gicas>>. Acesso em 11 de set. 2016.

DAMASCENO, M. N.; SALES, C. M. V. (Coord.). **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DIAS, Cleuza Maria S. **Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos espaços e tempos**. Porto Alegre, 2003. 201 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

\_\_\_\_\_. Trajetórias, lugares e identidades: imagens-lembranças em processos narrativos de (auto) formação. In: **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas dizem?** Curitiba: CRV, 2011.

DMITRUCK, H. B. (Org.). **Cadernos metodológicos: diretrizes do trabalho científico**. 8.ed. Chapecó: Argos, 2012.

DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein. EBERT, Sintia Faé. Alfabetização e Ditadura Militar: relação entre a cartilha e os métodos de alfabetização. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 7, n. 15, Jul./Dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/1758/1571>. Acesso em: 14 jun. 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

ERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Makron Books, 2002.

ESPÍNDOLA, A. L. Carregando água na peneira: Escrita na vida, escrita na escola. . In: Reunião Anual da ANPEd, 28, 2005, Caxambu-MG, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Caxambu-MG, ANPEd, 2005, p. 1-7. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt10.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FARIAS, G. F. et al. História de alfabetização: um recorte temporal sobre as cartilhas. In: Congresso Nacional de Educação, 3, e Congresso Ibero-americano sobre violências nas escolas, 3. 2008, Curitiba, **Anais...**, Curitiba, Editora Champagnat, 2008, p. 3824-34. Disponível em <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/487\\_667.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/487_667.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2016.

FERRARI, A. T. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1982.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista LABOR**, v.1, n.11, p. 146-59. 2014. Disponível em:<[http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume11/9\\_POLITICAS\\_PUBLICAS\\_EDUCACIONAIS.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume11/9_POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIONAIS.pdf)>. Acesso em: 14 de jan. 2016.

FERREIRO, Emília, **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 15. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

FRADE, I. C. A. S. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 394-407, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Cultura Escrita no final do século XIX e início do século XX em Minas Gerais: suportes, instrumentos e textos de alunos e professores. In: Reunião Anual da ANPEd, 31, 2008, Caxambu-MG, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Caxambu-MG, ANPEd, 2008, p. 1-15. Disponível em: <

<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4237--Int.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na Sociedade e na História**: vozes, palavras, textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, S.; RAIZER, C. M. Alfabetização e letramento: novas práticas pedagógicas. Semana da Educação, 14, 2012, Londrina, **Anais**, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2012, p. 781-93. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/ensinofundamental/alfabetizacaoeletramento.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 54 p. Disponível em: <[http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <[http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)>. Acesso em: em: 29 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 20.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 16.ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006.

\_\_\_\_\_. **Poesias: A escola.** Disponível em: <http://www.cidademim.com.br/site/index.php?option=comcontent&id=125:a-escola-&catid=45&Itemid=82>. >. Acesso em: 30 abr. 2016.

FREITAS, M. T. A. Escrita Teclada: Uma nova forma de escrever? In: Reunião Anual da ANPEd, 23, 2000, Caxambu-MG, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Caxambu-MG, ANPEd, 2000, p. 1-19. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1011t.PDF>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FRITZEN, C.; SILVEIRA, R. F. K. Alfabetização e letramento – o que dizem as crianças. In: Reunião Anual da ANPEd, 32, 2009, Caxambu, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Caxambu, ANPEd, 2009, p. 1-15. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5592--Int.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

FUZA, Angela Francine. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

FUZA, Angela F. MENEGASSI, Renilson J. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental.** Disponível em: <<http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/affuza4.pdf>>. Acesso em: 11 de set de 2016.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, v. 3. n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERKEN, C. H.S et al. Letramento, identidade e cotidiano entre jovens Xakriabá. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 251-76, out./dez. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. MONTEIRO, Sara Mourão. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. 84 p.

GÓMEZ, E. S. Outros tempos para outra escola. **Revista pedagógica Pátio**, n. 30, p. 47-50, maio/jul. 2004.

GONÇALVES, A. V. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. **Cadernos Cedes**, v. 33, n. 89, p. 125-40, jan./abr. 2013.

GONTIJO, C. M. M. Alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental de nove anos: Reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. **Cadernos Cedes**, v. 33, n. 89, p. 35-49, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Leitura e escrita: A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi Arte Escrita, 2001. p. 98-110.

\_\_\_\_\_. **Os processos de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no Espírito Santo: o método mútuo ou monitorial. **Educar em Revista**, n. 40, p. 141-58, abr./jun. 2011a.

\_\_\_\_\_. O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. **Educ. Soc.**, v. 32, n.114, p. 103-20, jan./mar. 2011b.

GONTIJO, C. M. M.; CAMPOS, D. Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949). **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, p. 307-28, abr./jun. 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, C. M. M.; LEITE, S. A. S. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: Uma análise histórico-cultural. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 143-67, abr. 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2013**: Taxa de analfabetismo. 2013. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 out. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa aponta queda do analfabetismo**. 2014. Disponível em:

<[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/pesquisa-aponta-queda-do-analfabetismo](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/pesquisa-aponta-queda-do-analfabetismo)>. Acesso em: 17 jun. 2016.

JANOSKI .C. et al. **Alfabetizar letrando**: uma proposta de aprendizagem da língua escrita. Curitiba: Editora Dom Bosco, 2006. Disponível em: [http://www.simuladaodombosco.com.br/colégio/pdf/Caderno\\_letramento.pdf](http://www.simuladaodombosco.com.br/colégio/pdf/Caderno_letramento.pdf)>. Acesso em: 3 jul. 2016.

JOSEFI, Ângela Helena Bona. Leitura e escrita: como a escola tem ensinado? **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11587/13355>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Revista Saúde e Sociedade**, v.13, n. 1, p. 25-36, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. 7.ed. São Paulo: Ática, 2009. 144 p.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIN, Rejane. **Linguagem e alfabetização**. Guarapuava: Unicentro, 2011.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002

KOERNER, R. M. **Entre saberes e fazeres da/na alfabetização**: o ato de mediar do professor alfabetizador. Curitiba: Editora CRV, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neces e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sociologia geral**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa e elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAROCCA, P.; SAVELI, E. L. Psicologia e alfabetização: retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas-SP: Komedi e Arte Escrita, 2001, p.185 - 222.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-8. 2002.

**LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, T. T. **O sujeito da Educação**. estudos foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 35 - 86.

LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas-SP: Komedi e Arte Escrita, 2001.

LEITE, A. S.; COLELLO, S. M. G. Pontuando e contrapondo. In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010. p. 130-182.

LEITE, S. A. S. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010. p.15-74.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53 – 79.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**: teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, B. A. de. **Caminho suave**. 131. ed. São Paulo: Caminho Suave Edições, 2011.

LOPES, Eliane; GALVÃO, Ana Maria. **História e História da Educação**. Rio de Janeiro, D P e A, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

MACIEL, F. I. P.; LUCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, M. F. **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. p. 13-33.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Contribuição à crítica da economia política**. Lisboa: Editora Estampa, 1971.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. 2.ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012.

MEDEIROS, J. G. et al. A função da nomeação oral sobre comportamentos emergentes de leitura e escrita ensinados por computador. **Estud. psicol.**, v. 9, n. 2, p. 248-58, 2004.

MELO, T. T. M.; MAGALHÃES, L. M. O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso. In: Reunião Anual da ANPEd, 36, 2013, Goiânia-GO, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Goiânia-GO, ANPEd, 2013, p. 1-15. Disponível em: <  
[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt10\\_trabalhos\\_pdfs/gt10\\_3426\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_3426_texto.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2014.

MELO, T. T. M. MULLER, A. A. de O. Livro infantil e sistema de escrita alfabético: uma proposta para o alfabetizar letrando. In: **Revista Práticas de Linguagem**. Universidade Federal de Juiz de Fora. V. 4, n. 1. Jan. 2014. p. 255-262.

MIGNOT, Ana Chrystina. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Mignot (org.). **Cadernos à vista**. Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Ed. EdUERJ, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1994.



MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. **Alfabetizar letrando**: desafios da prática pedagógica alfabetizadora. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT\\_04\\_02\\_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT_04_02_2010.pdf)>. Acesso em: 11 de set. de 2016.

MOREIRA, M. E. R.; ROCHA, E. A. G. M. Alfabetizar letrando: novos desafios no ensino da língua escrita. **Saberes interdisciplinares**, v. 12, p. 1-17, 2013. Disponível em: <[http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes\\_interdisciplinares/pdf/revista12/ALFABETIZAR\\_LETRANDO.pdf](http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista12/ALFABETIZAR_LETRANDO.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2016.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE; Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011. 312 p.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, p. 329-41, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, n. 52, p. 41-54, nov. 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 33, n. 89, p.15-34, abr. 2013.

MORTATTI, Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária: São Paulo, 2014.

NIEMANN, F. de A. BRANDOLI, Fernanda. **Jean Piaget**: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>>. Acesso em: 13 de set de 2016.

OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 2, n. 2, março de 2004.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-9. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

PAES, J. P. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1999.

PAIM, E. A. Aspectos da constituição histórica do Oeste de Santa Catarina. **Sæculum – Revista de História**, n. 14, p. 121-38, jan./jun. 2006.

PAIM, M. M. W. **Ecos da obra de Alexander Romanovich Luria na educação brasileira**: algumas contribuições para o processo de alfabetização. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – UnC/UNICAMP, Campinas. 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis, **Publicações do evento - trabalhos completos**, Florianópolis, X ANPED SUL, 2014, p. 1-13. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1755-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1755-0.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

PAULA, F. A. Cadernos encadeados: uma descrição sobre o encadeamento do tempo em uma turma alfabetizadora. **Cadernos Cedes**, v. 33, n. 90, p. 237-55, maio/ago. 2013.

PERES, M. V.; ZANELLA, A. K. **Escritas de autobiografias educativas**: o que dizemos e o que elas dizem? Curitiba: CRV, 2011.

PERES, L. M. V. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a). In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

PIMENTEL, A. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-95, nov. 2001.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p. 83-94, ago.1997.

PORTO, G.; PERES, E. Concepções e práticas de alfabetização vistas através de cadernos escolares. **Cadernos de Educação**, n. 40, p. 56-78, out./nov. 2011.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

QUINTANA, M. **Esconderijos do tempo**. Porto Alegre: L&PM, 1980.

REIS, H. R. Diálogo com Angel Pino: a linguagem e a educação de jovens e adultos. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. esp., p. 435-44, out. 2015.

REIS, A. R. G.; MAGALHÃES, T. G. Leitura e escrita: desafios para a escola pública da atualidade. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 7, n. 9, p. 192-205, 2013.

RENK, A. **Identidade comunitária**. Chapecó: Argos, 2004. (Separata).

RIBEIRO, Maria Lúcia Miranda. **Alfabetização e seus métodos**. Abril de 2013. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/alfabetizacao-e-seus-metodos/>. Acesso em 13 de junho de 2016.

RICHTER, L. M. Clássico marxista: “dialética do concreto”. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, p. 236-48, jan./jul. 2012.

ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. São Paulo: EDUC, 2000.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Novo Aguilar, 1994.

SÁ SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SÁNCHEZ, G. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Planejamento. **Plano de Desenvolvimento Regional**: SDR Quilombo. Quilombo: 2013. 72 p.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, F. J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, L. G. Um estudo sobre a cartilha da infância (188?), de Thomaz Galhardo. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 3, p. 332-42, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n.1, p. 1-15, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SCHWARTZ, C. M.; FALCÃO, E. B. L. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública. In: Reunião Anual da ANPEd, 28, 2005, Caxambu-MG, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Caxambu-MG, 2005, p. 1-12. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt10/gt10895int.rtf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 1, p. 107-15, jan./mar. 2010.

SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição do sentido e do sujeito na escolarização. Campinas, 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) – UNICAMP, Campinas. 1998.

SILVA, T. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: Congresso Nacional de Educação, 9, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba-PR, **Anais...**, Curitiba-PR, Editora Champagnat, 2009, p. 4554-66. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124\\_1712.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SILVA, Alexsandro da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização. In: **BRASIL. Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como um processo discursivo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **A criança na fase inicial da escrita.** A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004b.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, 2004c. p. 5-17.

\_\_\_\_\_. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004d.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros / Magda Soares. – 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ED. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOPELSA, C. S. P. Aspectos constitutivos da mediação pedagógica para a apropriação da linguagem escrita. In: Reunião Anual da ANPEd, 28, 2005, Caxambu-MG, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Caxambu-MG, 2005, p. 1-21. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt10/gt10331int.doc>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SOUZA, A. M.; FERREIRA, V. S. O ponto de vista da criança a respeito da intencionalidade das atividades da linguagem escrita. In: Reunião Anual da ANPEd, 30, 2007, Caxambu-MG, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Caxambu-MG, 2007, p. 1-15. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3665--Int.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SOUZA, C. Políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.). **Políticas públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, I. P. M.; CARDOSO, C. J. Práticas de alfabetização e letramento: O fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. In: Reunião Anual da ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas-PE, **GT10 – Alfabetização, leitura e escrita**, Porto de Galinhas-PE, 2012, p. 1-16. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/111-gt10>>. Acesso em: 15 out. 2014.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

TEDESCO, A. L.; REBELATTO, D. M. B. A educação fundamental no Oeste Catarinense: desafios na construção da qualidade social. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 532-55, jul./dez. 2012.

TERRA, M. R. Letramento e Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

\_\_\_\_\_. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimentos**. Porto Alegre, v.12, n. 2, p. 121-42, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Plano de Desenvolvimento Institucional da UNOCHAPECÓ. Chapecó: Unochapecó, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERGNER, Barbara Pires. Reelaboração de uma trajetória através da escrita de um diário. In: **Escritas de autobiografias educativas:** o que dizemos e o que elas dizem? Curitiba: CRV, 2011. P. 27 – 36.

## APÊNDICES



### APÊNDICE A – Concepção de escrita: estudos selecionados

| CATEGORIA ESCRITA   |   |   |   |   |      |
|---|---|---|---|---|------|
| Título do trabalho  | Autores   | Objetivo  | Tipo de pesquisa  | Publicado em:                           | Ano  |
| Alfabetização e letramento – o que dizem as crianças  | FRITZEN, Celdon<br>SILVEIRA,<br>Rosilene F. K. da;                  | Refletir sobre as possibilidades desencadeadas pela literatura no processo de alfabetização e de letramento a partir do olhar e das percepções das crianças.  | Pesquisa de campo<br>Pesquisa participante<br>Análise de discurso         | ANPEd<br>Trabalhos<br>GT 10-            | 2009 |
| Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no ensino fundamental           | ALMEIDA, Ana<br>Caroline de   | Conhecer e analisar como os professores do primeiro ano desse município apropriaram-se da política de ampliação do EF e que concepções de alfabetização e letramento embasam seus discursos e práticas. | Pesquisa<br>Etnográfica   | ANPEd –<br>GT 10                        | 2012 |
| Letramento e alfabetização: as muitas facetas   | SOARES, Magda   | Defender a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, na perspectiva teórica e pedagógica.  | Bibliográfica.  | Revista<br>Brasileira<br>de<br>Educação | 2004 |
| A escrita como recurso mnemônico na fase inicial da alfabetização: uma análise histórico- cultural                          | GONTIJO,<br>Cláudia Mendes;<br>LEITE,<br>Sérgio Antônio da<br>Silva | Investigar os processos que se constituem nas crianças, na fase inicial de alfabetização escolar, ao serem incentivadas a usar a escrita como recurso mnemônico.  | Observação turma<br>de alunos na<br>produção de textos<br>orais e escrita | Educação<br>&<br>Sociedade              | 2002 |
| Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação | GONTIJO,<br>Cláudia Maria<br>Mendes                                 | Analisar as políticas de alfabetização infantil implementadas no período de 2003 a 2012. Compreender as orientações formuladas pelo Ministério da Educação para o ensino fundamental de nove anos.      | Análise<br>Documental   | Cadernos<br>Cedes                       | 2013 |
| Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX   | FRADE, Isabel<br>Cristina Alves da<br>Silva                         | Compreender diferentes modelos e formatos de livros escolares para ensinar a ler ou para ensinar os rudimentos da leitura, a partir do início do século XIX.  | Pesquisa<br>bibliográfica.  | Revista<br>Brasileira<br>de<br>Educação | 2010 |
| Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária  | GONTIJO,<br>Cláudia Mendes;<br>CAMPOS,<br>Dulcinéia                 | Analisar o documento intitulado Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas.  | Pesquisa<br>documental e<br>bibliográfica.                                | Revista<br>Brasileira<br>de<br>Educação | 2014 |

|  |  |   |   |  |      |
|--|--|---|---|--|------|
| Cadernos encadeados: uma descrição sobre o encadeamento do tempo em uma turma alfabetizadora | PAULA, Flávia Anastácio de                               | Descrever e refletir sobre como professoras experientes organizam o tempo para ensinar.   | Proposta metodológica etnográfica.  | Caderno Cedes                              | 2013 |
| Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil                                    | MORTATTI, Maria do Rosário Longo                         | Contribuir para a discussão de problemas e perspectivas para o ensino da leitura e da escrita no Brasil.  | Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).  | Cadernos Cedes                             | 2013 |
| A escrita nas formas do trabalho docente   | SANTOS, Sandoval Nonato Gomes                            | Estudar os modos com que a escrita se constitui no trabalho docente, por meio do qual se transforma em <i>objeto ensinado</i>   | Pesquisa bibliográfica e de Campo com análise de episódios de ensino da escrita.          | Educação e Pesquisa                        | 2010 |
| Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais                        | CERUTTI RIZATTI, Mary Elizabeth                          | Discutir o desconforto que se elicia com relação às especificidades cognitivas do ato de ler, terminam por promover a assepsia da dimensão sociocultural do fenômeno  | Discussões de natureza etnográfica e antropológica havidas no decorrer da década de 1980. | Educação & Sociedade                       | 2012 |
| Letramento em foco: os usos da escrita em uma comunidade escolar em Florianópolis (SC)       | EUZÉBIO, Michelle Donizeth                               | Descrever <i>práticas e eventos de letramento</i> vivenciados por um grupo de crianças residentes em um bairro de vulnerabilidade social, identificando concepções sobre a escrita na escola e depreendendo implicações de aprendizagem, no que diz respeito à formação dos alunos, decorrentes desimilaridades ou diferenças entre tais práticas | Pesquisa bibliográfica  | Revista Brasileira de Linguística Aplicada | 2012 |
| Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita                  | TERRA, Márcia Regina                                     | Apresentar uma retrospectiva de estudos sobre o letramento(s), para defender os usos da escrita em contextos educacionais a partir de proposições dos Novos Estudos do Letramento, uma visão transdisciplinar que assume uma abordagem sócio-cultural da linguagem e do letramento  | Pesquisa Bibliográfica  | DELTA                                      | 2013 |
| O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita                    | COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza<br>SILVA, Daniele | Discutir o papel do corpo no processo de aquisição da língua escrita.   | Pesquisa Bibliográfica a partir de contribuições de Lev Semiovich                         | Psicologia em Estudo, Maringá              | 2012 |

|   |   |   |   |                                |      |
|---|---|---|---|--------------------------------|------|
|   | Nunes Henrique  |   | Vigotski  |                                |      |
| As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?                          | ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de | Analisar como as práticas de ensino da leitura e da escrita se concretizam atualmente na etapa de alfabetização inicial, tomando como eixo de investigação a “fabricação” do cotidiano escolar por professoras alfabetizadoras.   | Pesquisa de campo   | Revista Brasileira de Educação | 2008 |
| A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola                       | GOULART, Cecília Maria  | Caracterizar as estratégias utilizadas pelas crianças para se aproximarem das convenções do sistema de escrita, notadamente, o princípio alfabético e a segmentação do texto em palavras;<br>Caracterizar a atividade de elaboração e reelaboração do conhecimento linguístico, evidenciando a atividade epilinguística das crianças e deixando emergir o sujeito da/na linguagem | Pesquisa de campo:<br>São analisados 115 textos, produzidos ao longo de um semestre. É utilizada uma metodologia de investigação indiciária, com base em Ginzburg (1989).         | Cadernos de Pesquisa           | 2000 |
| Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida | SOUZA, Ivânia Pereira Midon de CARDOSO, Cancionila Janzkovski | Analisar a prática de uma alfabetizadora considerada bem sucedida, atuante em uma escola municipal de Várzea Grande – MT  | Pesquisa qualitativa. Foram realizadas observações de aulas, em dias alternados dos meses de novembro e dezembro de 2009, entrevistas individuais com a professora e as crianças. | ANPEd Trabalho GT 10           | 2012 |
| O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso                        | MELO, Terezinha Toledo Melquiades de Melo; MAGALHÃES,         | Compreender como este processo tem acontecido em ambiente escolar, investigamos a prática pedagógica de uma professora do 2º ano, que afirma alfabetizar letrando.  | Pesquisa interpretativista para a realização desta investigação.  | ANPEd GT 10                    | 2013 |

|  |                                    |  |  |                |      |
|--|------------------------------------|--|--|----------------|------|
|  | Luciane Manera Magalhães           | Analisar, por meio das atividades realizadas em sala de aula, a ênfase dada aos processos de alfabetização e letramento                                | Os dados foram gerados a partir de observações e notas de campo.   |                |      |
| Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita         | GONÇALVES, Angela Vidal            | Conhecer as concepções que crianças elaboram sobre o processo de alfabetização, antes e depois de serem alfabetizadas                                  | Realizaram-se entrevistas com as crianças, os pais e a professora da turma. A análise dos discursos dos sujeitos participantes se baseou na Teoria da Enunciação de Bakhtin. Recorreu-se ainda ao pensamento de Vigotski para compreender os modos de pensar próprios da infância. | Cadernos Cedes | 2013 |
| O olhar dos alunos sobre os processos e tempos de aprendizagem da linguagem escrita. | BRANDE, Carla;<br>MONTEIRO, Hilda. | Investigar como os alunos compreendem os seus processos e tempos de aprendizagem a respeito da escrita, bem como o tempo e a aprendizagem dos colegas. | É um estudo exploratório desenvolvido em colaboração entre uma professora de 2ª série do ensino fundamental de uma escola de periferia de São Carlos-SP e uma pesquisadora   | ANPEd          | 2006 |
| A notação escrita digital influencia a notação escrita escolar?                      | CAIADA, Roberta.                   | Pesquisa desenvolvida com intuito de verificar se a notação escrita digital, produzida no gênero weblog  | Estudo comparativo de casos realizado  | ANPEd          | 2005 |

|  |  |  |   |       |      |
|--|--|--|---|-------|------|
|  |  | de adolescentes, influencia a notação escrita escolar.   | com duas adolescentes bloguistas.   |       |      |
| . A dimensão reflexiva da linguagem escrita: apontando os desdobramentos de uma entrevista.  | CARDOSO, Cancionila J.                 | Ressaltar a reflexividade como característica essencial da linguagem e evidenciar a experiência de entrevista como um processo de socioconstrução do conhecimento e, portanto, como evento de letramento.                                  | Entrevistas de explicitação com 14 crianças que freqüentavam a 4ª série do ensino fundamental. individuais –                                      | ANPEd | 2001 |
| A narrativa oral e escrita das crianças na fase inicial de alfabetização: reflexões sobre uma atividade de ensino.                     | CHAGAS, Lilane Maria de Moura.         | Realizar uma aproximação à categoria narrativa com o intuito de entender-la circunscrita ao campo da educação, com um recorte nas atividades de ensino que destacam ou privilegiam o trabalho com a narrativa no ensino da língua materna. | Recorte de uma tese de doutorado (revisão teórica).   | ANPEd | 2008 |
| Carregando água na peneira: Escrita na vida, escrita na escola.  | ESPÍNDOLA, Ana Lúcia.                  | Contribuir para a compreensão das práticas de escrita desenvolvidas por professoras alfabetizadoras  | Pesquisa qualitativa em educação e tem como área definida para espaço de investigação quatro cidades do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. | ANPEd | 2005 |
| Cultura Escrita no final do século XIX e início do século XX em Minas Gerais: suportes, instrumentos e textos de alunos e professores. | FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. | Aborda a relação entre a cultura material e possíveis usos da escrita por professores e alunos da província de Minas Gerais, no final do século XIX e início do século XX.   | Análise de correspondências trocadas no período de 1883 a 1930 por professores de Minas Gerais.   | ANPEd | 2008 |
| Escrita Teclada: Uma nova forma de escrever?   | FREITAS, Maria Teresa de Assunção.     | Pesquisar a leitura e a escrita sob diferentes ângulos, especialmente com o advento das tecnologias e da escrita teclada.  | Pesquisa em andamento do grupo Linguagem, Interação e   | ANPEd | 2000 |

|  |  |   |   |                     |      |
|--|--|---|---|---------------------|------|
|  |  |   | Conhecimento(LIC)<br>no campo da<br>leitura/escrita   |                     |      |
| A função da nomeação oral sobre comportamentos emergentes de leitura e escrita ensinados por computador. | MEDEIROS,<br>José Gonçalves. et<br>al.               | Os objetivos foram o ensino de um repertório de leitura e escrita, composto de palavras regularmente utilizadas nas séries iniciais, e o desenvolvimento e sistematização de um procedimento de ensino, via software. | O procedimento utilizado foi o de exclusão. Foi solicitada a um grupo de alunos, a nomeação oral do estímulo modelo antes de escolher e/ou montar as palavras que estavam sendo ensinadas a partir do programa Mestre@. | Estudos de Pesquisa | 2004 |
| Aspectos constitutivo da mediação pedagógica para a apropriação da linguagem escrita.                    | SOPELSA,<br>Cleide dos Santos<br>Pereira.            | Discute alguns aspectos da mediação pedagógica para a apropriação da linguagem escrita no contexto da sala de aula de alfabetização.  | A pesquisa se fundamenta teoricamente nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural.   | ANPEd               | 2005 |
| O ponto de vista da criança a respeito da intencionalidade das atividades da linguagem escrita.          | SOUZA, Andréia<br>Maria; FERREIRA,<br>Valéria Silva. | Discute os resultados de uma pesquisa que investigou quais as intenções que as crianças de uma primeira série do Ensino Fundamental atribuem às atividades de linguagem escrita que realizam em sala de aula.         | Pesquisa qualitativa com base em um estudo de caso  | ANPEd               | 2007 |

## APÊNDICE B – Concepção do ensino da linguagem escrita

| Nº | CATEGORIA ENSINO  |  |   |  |                        |      |
|----|---|--|---|--|------------------------|------|
|    | Título  | Autores                                    | Objetivo  | Tipo de pesquisa   | Publicado em           | Ano  |
| 01 | Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular                                     | MORTATTI, Maria do Rosário Longo           | Problematizar a relação entre cartilha de alfabetização e cultura escolar e seus desdobramentos na história da educação e da alfabetização em nosso país.   | Revisão de literatura  | Cadernos Cedes         | 2000 |
| 02 | Um estudo das relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização               | BELMIRO, Célia Abicalil.                   | Compreender como se estabelecem as relações entre textos verbais e imagens em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil.   | Recorte de tese de doutorado (análise de cartilhas)  | ANPEd                  | 2009 |
| 03 | Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. | BOTO, Carlota.                             | Identificar o lugar social ocupado pela cartilha de primeira leitura nos usos e costumes da história da moderna escolarização primária  | Análise da produção didática de um intelectual português de meados do século XIX, Francisco Júlio Caldas Aulete. | Educação e Pesquisa    | 2004 |
| 04 | O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas                 | GONTIJO, Cláudia Maria Mendes              | Analisar o método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas de Norman Calkins, traduzido por Rui Barbosa, e sua adoção no Espírito Santo por meio do Regulamento da Instrução Publica de 1882. | Pesquisa Bibliográfica   | Educação & Sociedade   | 2011 |
| 05 | Alfabetização e letramento: Novas práticas pedagógicas  | FRANCO, Sandra; RAIZER, Cassiane Magalhães | Analisar os processos de alfabetização e letramento no Brasil com base nos métodos; Contextualizar como o letramento tem se constituído numa prática pedagógica   | Revisão bibliográfica a partir de Moratti e Soares.  | Semana da Educação UEL | 2012 |

|    |   |   |   |  |                      |      |
|----|---|---|---|--|----------------------|------|
|    |   |   | indispensável no âmbito escolar.  |  |                      |      |
| 06 | Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos                                    | SOARES, Magda                             | Discutir esses caminhos e descaminhos da alfabetização no Brasil;<br>Buscar esclarecer e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento;<br>Encontrar, nas relações entre esses dois processos, explicações para os caminhos e descaminhos que vimos percorrendo, nas últimas décadas, na área da alfabetização. | Revisão Bibliográfica  | Revista Pátio        | 2004 |
| 07 | Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças? | PORTO: Gilceane Caetano;<br>PERES, Eliane | Desenvolver estudos sobre história da alfabetização e sobre práticas escolares e não escolares de leitura e escrita a partir de acervos que revelam aspectos históricos da alfabetização, da leitura e da escrita   | Análise documental: cartilhas escolares, de planejamentos manuscritos de professoras (diários de classe), de exercícios escolares, de cartazes e outros materiais didáticos de alfabetização, além de cadernos de alunos. Temos um conjunto de 63 cadernos escolares de crianças de 1ª série ou 1º ano, ou seja, de classes de | Cadernos de Educação | 2011 |



|    |  |  |   |                      |                   |      |
|----|--|--|---|----------------------|-------------------|------|
|    |  |  |   | alfabetização.       |                   |      |
| 08 | O pai é o papá: a versão de o bebê baba em Portugal.   | ARENA, Dagoberto Buim                                  | Elaborar projeto de investigação em escolas de Portugal, com o objetivo de mapear métodos declaradamente adotados ou práticas metodológicas de alfabetização e compará-los ao Brasil. | Estudo comparativo.  | ANPEd             | 2012 |
| 09 | Alfabetização no Espírito Santo: o método mútuo ou monitorial.   | GONTIJO, Claudia Maria Mendes.                         | Analisar o Regimento Interno das Aulas Publicas de 1 <sup>as</sup> Letras da Província do Espírito Santo e o método de ensino da leitura e da escrita concretizado nesse Regimento.   | Pesquisa documental. | Educar em Revista | 2011 |
| 10 | Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública. | SCHWARTZ, Cleonara Maria; FALCÃO, Eliz Beatriz de Lima | Levantar representações autorizadas sobre o ensino da leitura e da escrita no Espírito Santo nas seis primeiras décadas do século XIX.  | Pesquisa documental. | ANPEd             | 2005 |

## APÊNDICE C – Termo de assentimento

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Lorita Helena Campanholo Bordignon e professora Marilane Maria Wolff Paim. Nesta pesquisa nós estamos buscando conhecer, de forma geral, as concepções de escrita e do ensino da linguagem escrita que estão presentes em cadernos de alunos que cursaram o primeiro ano do ciclo de alfabetização no ano de 2012, 2013 ou 2014, em seis escolas municipais urbanas localizadas nos municípios de Quilombo(SC), Irati(SC), Jardinópolis(SC), União do Oeste(SC), Formosa do Sul (SC) e Santiago do Sul (SC). Na sua participação você autorizará a utilização do seu caderno com as atividades de aquisição da escrita (caderno de português, por exemplo), àquele de quando você cursou o primeiro ano do ciclo de alfabetização, em 2012, 2013 ou 2014. Este caderno será analisado pelas pesquisadoras na proposta de um autor, que se chama Bardin, e algumas partes do seu caderno poderão ser utilizadas e citadas nos resultados do estudo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Este estudo apresenta risco mínimo, que é o de você se sentir desconfortado com a possibilidade de participar de uma pesquisa sobre esse assunto, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Os benefícios serão para a escola e para você, porque poderá influenciar, para melhor, o ensino da linguagem escrita nestas escolas. Mesmo que o seu responsável legal tenha autorizado/consentido a sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Lorita Helena Campanholo Bordignon - R. Honorino Comachio, n. 210, Centro, Santiago do Sul-SC, Telefone (49)33450150; ou Marilane Maria Wolff Paim: Av. General Osório, 413-D, Edifício Mantelli, 3º andar, Bairro Jardim Itália, Chapecó(SC), Telefone (49)2049-3100. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos: Av. General Osório, 413-D, Edifício Mantelli, 3º andar, Sala 3-1-B, Bairro Jardim Itália, Chapecó(SC), Telefone: (49)2049-3745.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo de assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFFS

ENDEREÇO: AV GENERAL OSÓRIO, 413-D, EDIFÍCIO MANTELLI, 3º ANDAR, SALA 3-1-B, BAIRRO JARDIM ITÁLIA, CHAPECÓ-SC.

FONE: (49)2049-3745 / E-MAIL: CEP.UFFS@UFFS.EDU.BR

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: LORITA HELENA CAMPANHOLO BORDIGNON

ENDEREÇO: R HONORINO COMACHIO, N. 210, CENTRO, SANTIAGO DO SUL-SC.

FONE: (49)33450150 / E-MAIL: LORITABORDIGNON@HOTMAIL.COM / [MARILANEWP@GMAIL.C](mailto:MARILANEWP@GMAIL.C)

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLE para responsáveis de menores envolvendo pesquisas em instituições  
educativas

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, idade: \_\_\_\_\_ anos,  
Endereço: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_,  
responsável pela criança \_\_\_\_\_, na  
qualidade de \_\_\_\_\_, fui esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa intitulado:  
“Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita”, a ser  
desenvolvido por Lorita Helena Campanholo Bordignon, mestranda em Educação, sob  
orientação da Profa. Dra. Marilane Wolff Paim, da Universidade Federal da Fronteira Sul. Estou  
ciente que a mestranda e orientadora acima referidos observarão o caderno com as atividades  
de aquisição da escrita da criança (caderno de português, por exemplo) que você é  
responsável, àquele caderno de quando ela cursou o primeiro ano do ciclo de alfabetização,  
em 2012, 2013 ou 2014. Este caderno será analisado pela mestranda e sua orientadora e  
algumas partes, que são de interesse do estudo, poderão ser utilizadas e citadas nos  
resultados do estudo. A pesquisa procurará conhecer, de forma geral, as concepções de escrita  
e do ensino da linguagem escrita que estão presentes em cadernos de alunos que cursaram o  
primeiro ano do ciclo de alfabetização no ano de 2012, 2013 ou 2014, em seis escolas  
municipais urbanas localizadas nos municípios de Quilombo(SC), Irati(SC), Jardinópolis(SC),  
União do Oeste(SC), Formosa do Sul (SC) e Santiago do Sul (SC), e poderá influenciar, para  
melhor, o ensino da linguagem escrita nestas escolas, pois permitirá a análise das concepções  
pedagógicas que tem permeado o ensino da linguagem escrita nestas escolas e indicar a  
necessidade de revisão de algumas práticas pedagógicas. Este estudo oferece aos  
participantes o risco de desconforto/constrangimento, por serem convidados a participar de  
uma pesquisa ou por lembrarem situações desfavoráveis do processo de alfabetização e  
letramento. A pesquisadora fará o possível para manter um diálogo compreensivo com os  
participantes (aluno e seu responsável) para que este risco seja minimizado. Por ser este  
estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da  
pesquisa, e o nome das famílias, crianças e professoras envolvidas não será divulgado. Estou  
ciente que, se em qualquer momento me sentir desconfortável com a realização da pesquisa  
poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para a criança. Fui  
esclarecido(a) também que, no momento em que eu desejar de maiores informações sobre  
esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com a  
mestranda ou sua orientadora, nos seguintes telefones e/ou endereço: Lorita Helena  
Campanholo Bordignon – R. Honorino Comachio, n. 210, Centro, Santiago do Sul-SC, Telefone  
(49)33450150; ou Marilane Maria Wolff Paim: Av. General Osório, 413-D, Edifício Mantelli, 3º  
andar, Bairro Jardim Itália, Chapecó(SC), Telefone (49)2049-3100. Sendo a participação de  
todas as crianças totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito a remuneração.  
Também fui esclarecida(o) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação,  
poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte  
contato: Comitê de Ética em Pesquisa, Rua General Osório, 413-D. Edifício Mantelli, 3º piso.  
Fone (49) 2049-3745. E-mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br). Por estar de acordo com a participação da  
criança pela qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em  
meu poder e a outra será entregue aos pesquisadores. Autorizo a participação da criança pela  
qual sou responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016

Assinatura (de acordo)

A pesquisadora, abaixo-assinado, se compromete a tomar os cuidados e a respeitar as  
condições  
estipuladas neste termo.

Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE E– Quadro da matriz para análise dos cadernos

[illegible]

